



И. Д. САЛИСТРА

**МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

УЧПЕДГИЗ 1958



MET
HE

YU
M

И. Д. САЛИСТРА

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
Москва — 1958

Научный редактор
кандидат педагогических наук
Н. И. ГЕЗ

Исаак Давыдович Салистра
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Редактор *Е. И. Мурашева*
Обложка художника *В. Я. Батищева*
Художественный редактор *В. И. Бельский*
Технический редактор *Н. Н. Махова*
Корректор *М. Ф. Пасечникова*

Сдано в набор 4/VII 1957 г. Подписано к печати 28/III 1958 г.
60×92¹/₁₆. Печ. л. 20,25. Уч.-изд. л. 21,48. Тираж 40 тыс. экз.
А 03041. Заказ № 175.
Цена без переплёта 5 р. 80 к. Переплёт 80 к.

Учпедгиз. Москва, Чистые пруды, 6.
Полиграфкомбинат им. Я. Коласа, Минск, Красная, 23.

Предлага
языка в сре
институтов
его структур
Пособие
Первая ча
дики обучен
просы, суще
языку¹.

Вторая ч
и лексике и
плану: сна
освещается
сравнение эт
далее излага
крепления я
ности работ
чения.

Третья
умений и на
краткой ха
ности следу
вается обуче
Книгу за
языку».

Автор по
Первая
даёт общие
нужными пр
в различны

¹ См. так
дики препод
педгиз, 1947
иностранных
методика, а

О Г Л А В Л Е Н И Е

Предисловие	3
-----------------------	---

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

Глава I. Методика обучения иностранным языкам в школе как наука и ее предмет

§ 1. Методика как теория обучения	7
§ 2. Связь методики с политикой и философией	9
§ 3. Связь методики с педагогикой	10
§ 4. Связь методики с психологией	11
§ 5. Связь методики с языкознанием	12
§ 6. Связь методики с другими науками	13

Глава II. Основные проблемы методики обучения иностранным языкам в школе

Проблемы цели обучения

§ 7. Цель и три задачи обучения	15
§ 8. Воспитательные и образовательные задачи обучения	16
§ 9. Практические задачи обучения	17

Проблемы содержания обучения

§ 10. Содержание и цель обучения	20
§ 11. Составные части содержания обучения	21

Принципы, методы и формы обучения

§ 12. Принципы обучения	25
§ 13. Метод, средство и прием обучения	31
§ 14. Объяснение и закрепление языкового материала и развитие умений и навыков по иностранному языку	33
§ 15. Общая характеристика ступеней обучения иностранному языку в школе	35
§ 16. Планирование учебно-воспитательной работы по иностранному языку	38
§ 17. Характерные черты и основные элементы урока иностранного языка	42
§ 18. Классификация и построение уроков иностранного языка	46

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

Глава III. Фонетика (произношение)

Фонетика и ее место в обучении иностранному языку.

§ 19. Краткая характеристика фонетического строя немецкого языка в методической трактовке	53
§ 20. Фонетический минимум по немецкому языку для школы	59

Основные особенности и методы обучения произношению в школе

§ 21. Основные особенности обучения произношению в школе	60
§ 22. Основные методы обучения произношению	62
§ 23. Методические правила обучения произношению в школе	70
§ 24. Объяснение звуков	70
§ 25. Выработка произносительных навыков	72

Особенности работы над произношением на различных ступенях обучения

§ 26.	Младшая ступень	74
§ 27.	Средняя и старшая ступень	75

Глава IV. Лексика

Лексика и ее место в обучении иностранному языку в школе

§ 28.	Краткая характеристика лексики немецкого языка в методической трактовке	81
§ 29.	Место лексики в обучении иностранному языку в школе	86
§ 30.	Лексический минимум по немецкому языку для средней школы	87

Объяснение лексики

§ 31.	Методические правила объяснения лексики	90
§ 32.	Введение лексики	91
§ 33.	Основные средства и методы раскрытия значений слов	95
§ 34.	Иностранный язык как средство раскрытия значения слов	95
§ 35.	Родной язык учащихся как средство раскрытия значения слов	100
§ 36.	Предметно-изобразительная наглядность как средство раскрытия значения слов	103
§ 37.	Обоснованная догадка о значении слова	104
§ 38.	Раскрытие формы нового слова. Сопоставление нового слова с усвоенными и объяснение его употребления	110

Закрепление лексики

§ 39.	Методические правила закрепления лексики	113
§ 40.	Упражнения для закрепления лексики	114

Особенности работы над лексикой на различных ступенях обучения

§ 41.	Младшая ступень	119
§ 42.	Средняя ступень	122
§ 43.	Старшая ступень	124

Глава V. Грамматика

Грамматика и ее место в обучении иностранному языку

§ 44.	Грамматика как аспект языка	139
§ 45.	Краткая характеристика грамматического строя немецкого языка в методической трактовке	141
§ 46.	Отбор грамматического материала для школы	151

Объяснение грамматики

§ 47.	Методические правила объяснения грамматики	152
§ 48.	Основные этапы объяснения грамматического материала	156
§ 49.	Основные средства и методы объяснения грамматики	157

Закрепление грамматики

§ 50.	Методические правила закрепления грамматического материала	162
§ 51.	Упражнения для закрепления грамматического материала	163

Особенности работы над грамматикой на различных ступенях обучения

§ 52.	Младшая ступень	174
§ 53.	Средняя ступень	182
§ 54.	Старшая ступень	197

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

Глава IV. Чтение

Чтение и его место в обучении иностранному языку

- § 55. Место чтения в обучении иностранному языку. 203
§ 56. Природа чтения. 204

Обучение чтению

- § 57. Обучение технике чтения на младшей ступени. 206
§ 58. Работа над техникой чтения на средней и старшей ступенях обучения. 212

Виды чтения, их организация и проведение

- § 59. Виды чтения. 213
§ 60. Общая характеристика аналитического чтения. 214
§ 61. Методические правила организации и проведения аналитического чтения. 215
§ 62. Требования к текстам для аналитического чтения. 216
§ 63. Аналитическое чтение на младшей ступени. 218
§ 64. Аналитическое чтение на средней ступени. 223
§ 65. Аналитическое чтение на старшей ступени. 229
§ 66. Общая характеристика синтетического чтения. 232
§ 67. Требования к текстам для синтетического чтения. 233
§ 68. Методические правила проведения и контроля синтетического чтения. 234
§ 69. О нормах синтетического чтения. 235
§ 70. Синтетическое чтение на младшей ступени. 237
§ 71. Синтетическое чтение на средней ступени. 239
§ 72. Синтетическое чтение на старшей ступени. 240

Глава VII. Перевод

- § 73. Перевод и его разновидности. 243

Перевод на родной язык

- § 74. Место перевода на родной язык в процессе обучения иностранному языку в школе. 244
§ 75. Дословный перевод и его применение на различных ступенях. 244
§ 76. Свободный перевод и его применение на различных ступенях. 245
§ 77. Адекватный перевод и его применение на различных ступенях. 250
§ 78. Методические правила обучения переводу на родной язык. Последовательность в работе над переводом. 251
§ 79. Обучение работе со словарем. 253
§ 80. Упражнения в переводе. 253

Перевод на иностранный язык

- § 81. Место перевода на иностранный язык в процессе обучения языку. 256
§ 82. Перевод на иностранный язык на различных ступенях обучения. 257

Обратный перевод

- § 83. Особенности обратного перевода. 259
§ 84. Обратный перевод на различных ступенях обучения. 261

Глава VIII. Устная речь

Устная речь и ее место в обучении иностранному языку

§ 85. Особенности устной речи	264
§ 86. Место устной речи в процессе обучения иностранному языку в средней школе	266

Обучение устной речи

§ 87. Пути развития устной речи учащихся в школе	266
§ 88. Упражнения для развития устной речи	268
§ 89. Методические правила обучения устной речи	274

Особенности работы над устной речью на различных ступенях обучения

§ 90. Младшая ступень	275
§ 91. Средняя ступень	277
§ 92. Старшая ступень	281

Глава IX. Письмо

Письмо и его место в обучении иностранному языку

§ 93. Особенности письма	284
§ 94. Краткая характеристика немецкой графики и орфографии в методической трактовке	286
§ 95. Место письма в обучении иностранному языку	289

Обучение письму

§ 96. Пути развития письменной речи учащихся	290
§ 97. Работа над ошибками учащихся	291
§ 98. Методические правила обучения письму	294
§ 99. Характеристика письменных упражнений	295

Письмо на различных ступенях обучения

§ 100. Младшая ступень	297
§ 101. Средняя и старшая ступени	299
§ 102. Критерии оценок по письменным работам	300

Глава X. Внеклассная работа по иностранному языку

§ 103. Роль и место внеклассной работы в обучении иностранному языку	301
§ 104. Организационные формы внеклассной работы по иностранному языку	303
§ 105. Содержание внеклассной работы по иностранному языку	307
§ 106. Методические правила организации и проведения внеклассной работы по иностранному языку	310
§ 107. Внеклассная работа по иностранному языку на различных ступенях обучения	312
Тематический указатель литературы по методике	315

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемое пособие предназначено для учителей немецкого языка в средней школе, а также для студентов педагогических институтов и факультетов иностранных языков. Этим определяются его структура и характер изложения материала.

Пособие состоит из трех частей.

Первая часть представляет собой краткое изложение общей методики обучения иностранным языкам; в ней рассматриваются вопросы, существенные для методики обучения любому иностранному языку¹.

Вторая часть охватывает обучение произношению, грамматике и лексике и состоит из трех глав, построенных примерно по одному плану: сначала аспект языка (фонетика, лексика, грамматика) освещается с точки зрения общего языкознания, затем следуют сравнение этого аспекта с русским языком и методические выводы; далее излагаются общие положения, касающиеся объяснения и закрепления языкового материала и, наконец, описываются особенности работы по каждому из аспектов на различных ступенях обучения.

Третья часть содержит четыре главы, посвященные развитию умений и навыков. Эти главы также построены по общей схеме: за краткой характеристикой определенного вида речевой деятельности следуют общие методические положения, затем рассматривается обучение данному умению по классам.

Книгу заключает глава «Внеклассная работа по иностранному языку».

Автор пособия стремился избегать двух крайностей.

Первая крайность состоит в излишней теоретизации, которая дает общие принципы и правила обучения, но не вооружает учителя нужными приемами работы над конкретным языковым материалом в различных классах. Учитель оказывается беспомощным в мето-

¹ См. также работу И. В. Рахманова «Очерки по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков», Учпедгиз, 1947, освещающую в введении некоторые общие вопросы методики иностранного языка, но эта работа не является пособием по всему курсу методики, а охватывает материал лишь небольшой его части.

дической трактовке конкретных языковых фактов, в построении конкретного урока и т. п.

Вторая крайность состоит в том, что в погоне за конкретными приемами автор может превратить пособие в своеобразный сборник рецептов, не дающий учителю широкого методического кругозора, не готовящий студента к творческой педагогической работе.

Автор по мере сил старался придерживаться системы изложения, принятой в программе по курсу методики; поэтому он надеется, что ему удалось избежать этих крайностей.

Предлагаемое пособие не может служить единственным источником материала для практических занятий по методике. Студент будет получать на лекциях материал, отсутствующий в пособии, а на практических занятиях по методике изучать и составлять разработки по языковому материалу для конкретных классов. Поэтому разработки уроков даны не ко всем темам. Автор убежден, что практические занятия по методике будут иметь успех лишь в том случае, если кафедры будут располагать хорошими разработками уроков по всем темам курса. Частично для этого можно использовать разработки, уже вышедшие из печати, однако с появлением новых учебников по немецкому языку должны быть изданы и новые разработки уроков, построенные на материале этих учебников.

На практических занятиях по методике следует остановиться подробнее,

Курс методики (включая практические занятия и педагогическую практику) должен дать студенту не только определенные знания по методике, но и привить необходимые ему как будущему учителю умения. Основы этих умений должны закладываться на семинарах и отрабатываться во время педагогической практики. Для этого семинары должны включать, кроме реферирования литературы по определенному вопросу, изучение и составление разработок, при чем эта работа должна постепенно усложняться.

В соответствии с программой по курсу методики можно было бы рекомендовать примерно следующие планы практических занятий.

1. Определение темы и цели уроков иностранного языка на различных ступенях обучения (по фотографиям уроков или в результате наблюдения в школе). Выяснение плана урока. Анализ учебника с точки зрения воспитательной, образовательной и практической ценности его текстов. (Пособие, главы I—II)

2. Анализ одного из уроков первой четверти пятого класса с использованием материала лекций и самостоятельно прочитанной литературы. Анализ фонетических упражнений в учебниках. Изучение и составление разработок по объяснению и закреплению различных звуков. Составление упражнений в произношении (на материале учебника). Разработки по исправлению типичных произносительных ошибок. (Пособие, глава III)

3. Анализ лексического материала учебников. Анализ уроков (фрагментов уроков) с целью определения и обоснования выбора слов для объяснения, а также и методов их объяснения. Анализ упражнений учебников для закрепления лексики. Изучение текстов действующих учебников с выделением слов и оборотов, подлежащих объяснению, с конкретным объяснением каждого из них и обоснованием своих действий. Разработки по закреплению объясненной лексики. (Пособие, глава IV)

4. Анализ грамматического материала учебника. Анализ уроков (фрагментов уроков) по объяснению, закреплению и систематизации грамматического материала. Разработка грамматических тем (объяснение, закрепление, систематизация) с последующим обоснованием. Анализ и разработка наглядных пособий по грамматике. (Пособие, глава V)

5. Анализ текстов, предназначенных для аналитического чтения и уроков по аналитическому чтению. Разработка уроков по аналитическому чтению с их обоснованием и описанием подготовки к ним. Разработка уроков по синтетическому чтению. Составление разработок по устранению типичных ошибок в чтении. Анализ содержащихся в учебниках упражнений в переводе. Анализ уроков, в ходе которых применены различные виды перевода. (Пособие, глава VI—VII)

6. Анализ речевых упражнений учебников. Анализ уроков с точки зрения роли и места устной речи в них. Составление устных речевых упражнений к различным грамматическим, лексическим и фонетическим темам с обоснованием разработок. (Пособие, гл. VIII)

7. Анализ упражнений учебников. Анализ уроков с определением роли письма в них. Проверка тетрадей учащихся различных классов с анализом и исправлением ошибок. Составление диктантов и контрольных письменных упражнений по различным грамматическим и лексическим темам для различных классов.

Литература для реферирования подбирается соответственно теме семинара. (Пособие, гл. IX)

В пособии использованы материалы, накопленные кафедрой методики I МГПИИЯ, с которой автор связан на протяжении многих лет, а также работы отдельных членов кафедры. К сожалению, ссылки в соответствующих местах книги не всегда оказались возможны, поскольку некоторые использованные автором работы не были опубликованы.

Автор приносит свою искреннюю благодарность всем членам названной кафедры и в особенности ее секции методики преподавания немецкого языка за ценные указания и советы, которые были с готовностью использованы при составлении пособия.

МЕТОД В

Методика со-
дится к числу
исследует пред-
метности. На с-
и. с. положени-
м. истинного
го поколения

Методика и-
изучение истор-
жем, наблюдени-
если и зару-
ку эксперимен-
исследования

Передовая
плодотворно,
С. правильно
науками поло-
ым мастерстве
редко изучить
лизировать со-
научно обосно-
наиболее пол-
обогатили ее
творческим со-
даже самая п-
познаний, ест-

Методика,
ным являю-
методика

Глава I

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ КАК НАУКА И ЕЕ ПРЕДМЕТ

§ 1. Методика как теория обучения.

Методика обучения иностранному языку в средней школе относится к числу педагогических наук. Как теория обучения, методика исследует процесс преподавания иностранного языка и его закономерности. На основе этого изучения методика формулирует основные положения для наиболее эффективного осуществления коммунистического воспитания, образования и обучения подрастающего поколения на материале предмета «иностранный язык».

Методика использует различные пути и источники исследования: изучение истории обучения иностранным языкам в СССР и за рубежом, наблюдение процесса обучения иностранным языком в советской и зарубежной школе и обобщение передового опыта; постановку экспериментов для проверки гипотез, возникших в процессе исследования.

Передовая теория обучения дает учителям возможность работать плодотворно, творчески, максимально целенаправленно. Но чтобы правильно реализовать сформулированные педагогическими науками положения, учитель должен обладать еще и педагогическим мастерством. Овладеть мастерством преподавания значит хорошо изучить свой предмет, неутомимо и постоянно творчески анализировать собственный опыт и опыт своих коллег, искать новых, научно обоснованных путей, строить свою работу так, чтобы она наиболее полно отвечала основным положениям теории обучения и обогащала ее. Учительское мастерство является, таким образом, творческим соединением теории и практики преподавания. Любая, даже самая передовая теория обучения окажется практически бесполезной, если учитель не достигнет мастерства в своем деле, а это невозможно, если он не будет изучать методику.

Методика, занимающаяся вопросами обучения всем иностранным языкам, преподаваемым в школе, называется *общей методикой*.

Конечно, одной общей методики для решения всех вопросов обучения каждому отдельному языку недостаточно. Если в основе обучения английскому, французскому и немецкому произношению и лежат многие общие положения (сравнение артикуляции отдельных звуков с родным языком, сочетание имитации с описанием звука и т. д.), то приемы объяснения различны, поскольку каждый из названных языков имеет свои особенности и по-разному относится к родному языку учащихся. Так, например, немецкий звук [t] ближе по артикуляции к русскому [Т], чем английский. Если при объяснении артикуляции немецкого [t] в средней школе достаточно указать, что он произносится несколько энергичнее русского [Т] и никогда не палатализируется, то объясняя произношение английского [t], учитель должен специально обратить внимание учащихся на положение языка.

Трудности, возникающие при объяснении грамматических и лексических явлений разных языков, также не одинаковы. Известно, например, что в немецком, французском и английском языках существуют определенный и неопределенный артикли. В объяснении их семантики будет много общего, но поскольку английский артикль не выражает рода и падежа, а немецкому артиклю эта функция свойственна, методика и содержание объяснения артикля будут разными для немецкого и английского языков.

Работая над словообразованием немецкого языка, учитель должен обратить особое внимание на словосложение и аффиксацию, в английском же языке гораздо большую трудность представляет грамматическая омонимия.

Так как каждый учитель нуждается прежде всего в конкретных указаниях, касающихся преподавания одного из иностранных языков, ему необходима *частная методика*, т. е. методика обучения немецкому или какому-либо другому языку.

Между общей и частной методиками существует двухсторонняя связь: частная методика руководствуется положениями общей методики и реализует их в соответствии с особенностями всего учебного процесса; частные методики обогащают общую методику, а через нее и друг друга новыми фактами и выводами.

Общая методика была бы без частных абстрактна и беспредметна, поскольку она не могла бы оперировать конкретным языковым материалом, а частные методики без общей были бы обречены на узость и эмпиризм, поскольку фактов одного языка недостаточно для вскрытия методических закономерностей. Отсюда следует, что учитель немецкого языка (настоящий или будущий), для которого предназначен этот учебник, не должен ограничиваться изучением методики обучения немецкому языку; его должна интересовать также теория и практика обучения другим языкам.

Как уже было сказано выше, методика является теорией обучения иностранным языкам (в данном случае—немецкому языку) в школе. В качестве такой теории методика включает в себя три группы основных проблем:

- а) цель обучения иностранному языку в свете задач школы,
- б) содержание этого обучения,
- в) принципы, методы, средства, приемы и формы обучения.

Прежде чем перейти к подробному изложению каждой из данных проблем, необходимо остановиться на вопросе, который имеет существенное значение для понимания всех основных положений методики: на связи методики с политикой, философией, педагогикой, психологией и языкознанием.

§ 2. Связь методики с политикой и философией.

Политика Коммунистической партии Советского Союза и Советского правительства отражает коренные интересы народа. Наша партия и государство заинтересованы в том, чтобы пониманием этой политики проникся весь народ.

Советская педагогическая наука в целом и методика, в частности, проводят линию нашей партии в воспитании, образовании и обучении подрастающего поколения.

Чтобы соответствовать этому назначению, методика как наука должна удовлетворять следующим требованиям.

Во-первых, она должна быть тесно связана с практикой. Изучая и обобщая передовой опыт учителей в свете новейших данных науки, методика вырабатывает руководящие положения для всех учителей иностранного языка.

Во-вторых, методика должна быть научной. Руководствоваться политикой партии в вопросах обучения значит положить в основу всего педагогического процесса марксистско-ленинскую теорию.

В-третьих, от методики требуется принципиальный подход к решению каждого вопроса теории и практики обучения, в основе этого подхода должна лежать цель обучения, определяемая в конечном счете политикой нашей партии.

Методика отличается такой целенаправленностью, которая обеспечивает формирование у учащихся в процессе их обучения иностранному языку основ материалистического мировоззрения, советского патриотизма, всех качеств и черт характера, присущих советскому человеку. Решающим в учебном процессе является мировоззрение учителя, его научный, моральный, идейно-политический уровень, отточенность его педагогического мастерства: «...мировоззрение учителя, его поведение, его жизнь, его подход к каждому явлению так или иначе влияет на всех учеников».¹ Это значит, что учителя и молодые люди, готовящие себя к профессии учителя, должны постоянно учиться марксизму-ленинизму, повышать свою научную квалификацию.

Исследование процесса обучения иностранному языку в школе, которым занимается методика, и сам процесс изучения иностранного

¹ М. И. Калинин, О коммунистическом воспитании и обучении, М., 1948, стр. 157.

языка учащимися — это процессы изучения реальной действительности. Чтобы правильно познавать действительность и целесообразно воздействовать на нее, нужно опираться на передовую теорию познания, на материалистическую диалектику.

Материалистическая диалектика является методологической основой методики. Именно марксистско-ленинская теория познания дает нам возможность не только правильно ставить и решать все основные вопросы методики, но и выбирать и создавать ее научные методы. Она позволяет определять цель обучения, отношение цели к содержанию, принципам и методам обучения. Марксистско-ленинская гносеология дает руководящую нить для научного определения содержания обучения, для рассмотрения составных частей этого содержания в тесной взаимосвязи, для правильного взаимоотношения теории и практики, знаний и умений в процессе обучения.

Марксистско-ленинская теория познания дает нам основу для научного построения принципов, а на их базе — методов и приемов обучения.

§ 3. Связь методики с педагогикой.

Педагогика является, как известно, наукой о коммунистическом воспитании, образовании и обучении подрастающего поколения. Дидактика, важнейшая составная часть педагогической науки, специально занимается вопросами обучения. Это теория обучения всем учебным предметам, преподаваемым в школе. Методика — теория обучения какому-либо одному предмету или группе родственных предметов.

Из сопоставления педагогики, дидактики и методики вытекает, во-первых, что методика является педагогической наукой, и во-вторых, что она является частной дидактикой. Этими двумя положениями определяется сущность связи между педагогикой и методикой.

Методика обучения немецкому языку использует в своей области общие положения педагогики и в особенности дидактики, в зависимости от специфики учебного процесса, которым она занимается. Например, пользуясь общедидактическими положениями об уроке, методика разрабатывает построение и содержание урока иностранного языка, который значительно отличается от урока географии, истории и пр., хотя и имеет с ними общие черты. Исходя из общих положений дидактики, методика одновременно может и должна формулировать частные положения и принципы, свойственные только данному учебному процессу (например, принцип опоры на родной язык в процессе обучения иностранному языку, см. гл. II).

Методика обучения иностранным языкам не только использует общие положения дидактики, но и в свою очередь оказывает влияние на дидактику, обогащает дидактику, а через нее — и методику

других предметов своими фактами и выводами. Таким образом, через дидактику осуществляется связь между отдельными методиками. Однако, такая связь может быть и непосредственной. Так, существует определенная связь между методикой обучения иностранным языкам и методикой родного языка, ибо родной и иностранный язык, по выражению акад. Л. В. Щербы, являются *неразрывной парой учебных предметов*.

Основываясь на советской педагогической науке в целом и на советской дидактике в особенности, методика должна внести свой вклад в решение общих задач школы по воспитанию, образованию и обучению подрастающего поколения. Это важно помнить не только при построении методики немецкого языка как науки, но и в практике обучения немецкому языку в школе: что бы ни преподавал данный учитель, он является воспитателем своих учеников, руководителем и организатором их учебной деятельности, наставником в жизни, советчиком в интересах и стремлениях.

§ 4. Связь методики с психологией.

Всякое обучение, в том числе и обучение иностранным языкам, является организованным, целенаправленным, сознательным воздействием на психику учащегося с целью формирования и развития этой психики в определенном направлении. Разумеется, что невозможно правильно воздействовать на психику учащегося, не зная свойств этой психики, нельзя сознательно управлять процессом учения, не уяснив себе, что происходит при этом в сознании учащегося.

Отсюда следует, что любая методика должна учитывать данные психологии; для методики обучения иностранным языкам это особенно важно, поскольку она имеет дело с преподаванием языка, связанным с особо сложными психическими процессами. Без данных психологии невозможно разобраться ни в вопросах внимания на уроке, ни в вопросах запоминания учащимися слов и грамматических явлений, ни во взаимодействии родного и иностранного языков и пр.

В современной психологии существует специальная отрасль, тесно связанная с педагогикой — педагогическая психология. В настоящее время пытаются создать психологию обучения иностранным языкам в школе. Эта новая отрасль педагогической психологии должна оказать существенную помощь методике, раскрывая психологическую природу иностранного языка как учебного предмета, устанавливая психологические закономерности усвоения иностранного языка.

Методика находит в психологии опору при решении многих вопросов, особенно в области методов обучения.

Таким образом, методика может нормально развиваться как наука лишь в тесной связи с психологией, в частности, с педагогической психологией и в особенности с психологией обучения иностран-

ным языкам. Следовательно, каждый учитель должен в достаточной мере знать психологию и уметь применять эти знания в своей практической деятельности¹.

§ 5. Связь методики с языкознанием.

Чтобы правильно понять сущность связи между методикой обучения иностранным языкам и языкознанием, нужно установить, что имеется общего и разного между этими науками, а также между языкознанием и школьным учебным предметом «иностраннй язык».

Языкознание — общественная историческая наука о языке, как средстве общения. Методика — наука о процессе обучения иностранным языкам в средней школе. Таким образом, предмет методики преподавания языка отличается от предмета языкознания; обе науки связаны с языком, но по-разному. Для языкознания язык как таковой является главным, единственным предметом исследования. Для методики язык является лишь одним из объектов исследования наряду с целью обучения, методами обучения и т. д. Если языкознание исследует язык безотносительно к вопросам его преподавания, то методику интересует о б у ч е н и е языку.

Из этого сопоставления можно сделать два вывода:

1. Языкознание и методика преподавания иностранного языка хотя и различные, но тесно связанные между собой науки: о б щ а я методика иностранных языков связана прежде всего с о б щ и м языкознанием, каждая ч а с т н а я методика иностранного языка связана с двумя ч а с т н ы м и языкознаниями — преподаваемого иностранного и родного языка, но ей необходимы и данные общего языкознания хотя бы уже потому, что она связана с двумя языками — иностранным и родным.

2. Наиболее тесный контакт между методикой и языкознанием необходим при решении вопросов с о д е р ж а н и я обучения, т. е. при отборе знаний и определении умений и навыков, составляющих в совокупности учебный предмет «иностраннй язык».

Между учебным предметом «иностраннй язык» и соответствующим частным языкознанием имеется много общего, но между ними нельзя не видеть и существенных различий. Общее состоит в том, что обе дисциплины отражают реальные закономерности языка: изучаемый на уроках иностранного языка материал, несмотря на элементарность его изложения, должен отвечать новейшим достижениям языкознания.

Различия между иностранным языком как учебным предметом и языкознанием заключаются в следующем:

1. Языкознание систематически и последовательно излагает открытые и предполагаемые закономерности языка, привлекая для

¹ См. подробнее И. В. Карпов, О взаимосвязи психологии и методики в обучении иностранным языкам. Журн. «Иностранные языки в школе», 1950, № 6.

этого материал целого ряда языков (общее языкознание) или материал данного конкретного языка (частное языкознание). Иностранный язык как учебный предмет дает лишь элементарные знания о языке на материале изучаемого иностранного и родного языка. При этом излагается лишь то, что твердо установлено, и не всегда в той последовательности, которая принята в науке: этого требуют соображения посильности, доступности и др.

2. В ходе развития языкознания из него выделился целый ряд дисциплин: фонетика, грамматика, лексикология, стилистика, история языка и др. Школа дает учащимся лишь некоторые факты и выводы отдельных лингвистических дисциплин в рамках одного учебного предмета, в процессе обучения чтению, переводу, устной речи и письму.

3. Перед языкознанием не ставятся специально воспитательные, образовательные и учебные задачи, а для учебного предмета «иностранный язык» они являются обязательными.

Из приведенного сравнения видно, что учебный предмет «иностранный язык», хотя и существенно отличается от языкознания по своему содержанию и построению, тесно связан с ним как в теоретическом, так и в практическом плане.

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что методика, исходя из цели обучения и ряда других соображений (возрастные особенности учащихся, структура учебного плана и пр.), заимствует из языкознания материал для создания предмета «иностранный язык» (английский язык, немецкий язык и пр.). При этом отбор материала и глубина его раскрытия определяются методикой, а лингвистическая трактовка материала — языкознанием¹.

В этом заключается сущность связи между методикой и языкознанием. Эта связь важна не только при построении методики как науки, но и для практической деятельности учителя иностранного языка. Чтобы преподавать иностранный язык, нужно прежде всего хорошо владеть им, т. е. знать его теорию и уметь им пользоваться как средством общения. Широкий лингвистический кругозор учителя — важнейшее условие успешного преподавания языка в школе.

§ 6. Связь методики с другими науками.

Связи методики с политикой, философией, педагогикой, психологией и языкознанием наиболее важны для теории обучения. Каждая из этих связей, как видно из изложенного, носит особый характер и имеет различное содержание. Кроме названных дисциплин, методика связана с рядом других наук: с литературоведением, историей и др. Необходимость этих связей обусловливается тем, что тексты учебников, по которым ведется обучение иностранным языкам в школе, должны содержать сведения из различных

¹ Подробно этот вопрос излагается в статье проф. И. В. Рахманова «Методика и языкознание». Журн. «Иностранные языки в школе», № 1, 1953.

областей науки, литературы, истории, искусства и т. д., чтобы иметь образовательную ценность.

Особенно важна для методики связь с историей и литературоведением.

Для методики необходимо исследование истории обучения иностранным языкам в России и за рубежом. Но история обучения иностранным языкам органически связана с историей общества вообще. Правильно понять тот или иной факт из истории обучения иностранным языкам можно лишь в том случае, если учитывается конкретная историческая обстановка, в которой осуществлялось это обучение. Эти данные черпаются из истории.

Поскольку чтение и толкование текстов — одна из важнейших форм работы на уроках иностранного языка, большое значение приобретает связь методики с литературоведением: данные литературоведения помогают учителю правильно строить разбор текстов, особенно в старших классах.

Трудно переоценить важность связи методики с теорией перевода: перевод — один из важнейших методов обучения иностранному языку в школе. Методика не только пользуется данными теории перевода для обучения переводу и правильного использования перевода в качестве метода обучения, но и разрабатывает специфически школьные, учебные виды перевода. Известно, например, что дословным переводом можно пользоваться только в процессе обучения языку, в литературно-переводческой практике он недопустим; обратный или двухсторонний перевод также применяется только для учебных целей.

Глава II

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ

ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

§ 7. Цель и три задачи обучения.

Под целью обучения понимается планируемый результат обучения. Как уже указывалось, цель обучения иностранному языку в школе определяется в конечном счете политикой нашей партии. Задача методики заключается в том, чтобы сформулировать эту цель в полном соответствии с потребностями нашего общества на данном этапе его развития, с учетом конкретных возможностей изучаемого предмета, школы и учащихся, а также конкретизировать эту цель по ступеням обучения.

В какой мере иностранный язык может способствовать решению стоящих перед школой задач?

Известно, что язык обслуживает общество как средство общения, применяемое во всех сферах человеческой деятельности. Регистрируя и закрепляя в словах и предложениях успехи познавательной работы человека, язык дает возможность приобщить подрастающее поколение к знаниям, накопленным человечеством на протяжении его долгой истории. Изучение иностранного языка приобщает учащегося к культурным богатствам других народов и предоставляет в его распоряжение дополнительные источники знаний, которые он сможет обратить на службу своей родине, на построение коммунизма.

Язык не только регистрирует успехи познавательной работы человека, но и сам является результатом познавательной работы человеческого мышления. Это относится не только к грамматике, но и к лексике, ибо каждое слово и словосочетание — также результат абстрагирующей работы человеческого мышления, результат познавательной деятельности человека.

Изучение иностранного языка создает возможности для развития мышления наших учащихся дополнительно к тем, которые предоставляет в наше распоряжение обучение родному языку.

Обучение иностранному языку в советской школе имеет практическую, образовательную и воспитательную задачи. Эти задачи

неразрывно связаны между собой, немыслимы друг без друга. Неразрывная связь трех задач обучения, как это будет показано в следующих параграфах, является важным положением методики. Опираясь на это положение, школа должна не только обучать иностранным языкам, но и готовить всесторонне развитых, умелых и активных строителей коммунизма, преданных Коммунистической партии и Советской родине.

Рассмотрим этот вопрос подробнее.

§ 8. Воспитательные и образовательные задачи обучения

Обучение иностранному языку вносит свой вклад в решение воспитательных задач, стоящих перед школой.

Это значит, во-первых, что обучение языку, в меру возможностей этого предмета, способствует формированию у учащихся основ научного, материалистического мировоззрения.

Это значит, во-вторых, что, обучая языку, учитель содействует воспитанию патриотов, преданных делу партии, стремящихся и умеющих хорошо работать на благо своей родины, всего трудящегося человечества. Одновременно это означает воспитание в духе интернационализма и предполагает привитие учащимся в процессе обучения иностранному языку всех качеств и черт характера, присущих советскому человеку. Воспитать учащихся в коммунистическом духе можно лишь, дав им подлинное образование. «Коммунистом можно стать лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех богатств, которые выработало человечество». (Ленин.)

Следовательно, воспитательная задача невозможна и немыслима без образовательной.

Образовательная задача обучения заключается, во-первых, в том, чтобы дать учащимся правильное, материалистическое представление о языке как об особом общественном явлении на материале изучаемого иностранного языка в сравнении с родным. Иными словами, учащемуся должны быть сообщены в элементарной и доступной ему форме некоторые основные положения марксистского языкознания, что является некоторым вкладом в дело формирования основ материалистического мировоззрения учащихся. Разумеется, что основные положения языкознания должны сообщаться учащимся не в виде лекций, а в форме простых и ясных, доступных для понимания выводов из сравнения явлений изучаемого языка с родным или из сравнения внутриязыковых явлений. Например, положение об устойчивости грамматического строя языка может быть усвоено в форме вывода из сопоставления изучаемых в школе немецких текстов XIX века (Гёте, Гейне) и XX века (Келлерман, Бредель): при помощи одних и тех же знаний по грамматике учащиеся понимают тексты, которые разделяет целое столетие. Работа над лексическим составом языка и его развития в связи с развитием общества (см. главу «Лексика»).

Формированию основ материалистического мировоззрения содействует не только усвоение положений науки о языке, но и усвоение посредством языка знаний из области истории и литературы путем чтения текстов. Образовательное значение иностранного языка заключается, следовательно, еще и в том, что учащийся, читая тексты на иностранном языке, знакомится с лучшими произведениями мировой литературы. Читая и анализируя тексты учебника с точки зрения языка и содержания, учащийся расширяет свой умственный горизонт.

Обучение иностранному языку в известной степени помогает политехническому образованию школьников. Язык связан с любой производственной деятельностью человека. Знание иностранного языка, при правильной постановке обучения, может и должно оказывать учащемуся непосредственную помощь в его производственной деятельности после школы, какую бы область он ни избрал: умение читать иностранную литературу, понимать, конспектировать и частично переводить ее (для себя), пользоваться словарем, грамматическим справочником и т. п. необходимо каждому специалисту, серьезно работающему над повышением своего профессионального и общеобразовательного уровня.

Образовательное и воспитательное значение обучения иностранным языкам заключается, наконец, в развитии и укреплении умственных сил учащихся. Изучение иностранного языка укрепляет память школьников, прививает им способность к абстрагированию, умение логически мыслить, управлять своим вниманием и т. д.

Воспитательная и образовательная задачи обучения решаются в процессе овладения иностранным языком как средством общения и в результате этого овладения. Следовательно, обе эти задачи невозможны без третьей, которую мы назовем п р а к т и ч е с к о й.

§ 9. Практическая задача обучения.

Практическая задача обучения иностранному языку в школе состоит в том, чтобы учащиеся в определенной мере овладели иностранным языком как средством общения.

Языком как средством общения можно пользоваться по-разному: в устной речи (т. е. для устного сообщения своих мыслей и понимания чужих, воспринимаемых на слух) и в письменной речи (т. е. для чтения текстов и для письма).

Умение говорить и понимать устную речь на иностранном языке требует соответствующих высокоразвитых навыков, на выработку которых нужно затратить много времени и сил. Поскольку в условиях школы это может быть сделано лишь за счет уменьшения объема сообщаемых учащимся знаний, устная речь учителя и учащихся на уроке иностранного языка неизбежно оказывается обедненной в лексическом и грамматическом отношениях.

В условиях общеобразовательной школы легче обучить чтению и пониманию иностранных текстов, чем устной речи. Тексты для

чтения, которые могут быть даны учащимся в школе, окажутся более богатыми по своему языковому материалу, чем устная речь, доступная учащимся. Отсюда следует, что текст в условиях школы дает более полное представление о данном языке, чем устная речь. Более того, в старших классах мы можем работать над отрывками из произведений выдающихся мастеров слова, представляющими собой лучшие образцы изучаемого языка. Каждый хороший текст является как бы аккумулятором языкового материала и знаний из различных областей культуры, усвоение которых имеет само по себе большое образовательное значение.

Следует учесть и то важное обстоятельство, что окончившему школу для его практической деятельности понадобится прежде всего чтение литературы.

По этим причинам умение читать и понимать иностранный текст выдвигается на первый план при определении практической задачи обучения.

Устная и письменная речь постоянно взаимодействуют друг с другом.

Это взаимодействие устной и письменной речи в процессе обучения иностранному языку становится возможным потому, что устная речь записывается, а тексты читаются вслух. Это значит, что в учебном процессе участвуют несколько видов памяти. На необходимость взаимодействия всех видов памяти указывал еще К. Д. Ушинский. Он писал: «... если мы будем читать... слова глазами, произносить вслух голосовыми органами, слушать, как произносили сами или как произносят другие, и в то же время писать их на доске или в тетради; и если потом один из наших органов чувств ошибается, например голосовой, то слух скажет нам, что мы ошиблись..., если ошибаются слух и голос, то поправит зрение, даже привычка руки может оказать свое заметное содействие¹».

Взаимодействие устной и письменной речи в процессе обучения иностранному языку в школе выражается в том, что чтение и анализ читаемого обогащает учащихся знанием грамматических правил и слов, необходимых для устной речи; устные упражнения, будучи связаны с письменными, делают последние более эффективными, а эти упражнения, вместе взятые, способствуют обучению чтению и развитию устной речи учащихся; письменные работы являются незаменимым средством контроля знаний, а устная речь учителя — необходимым средством объяснения слов и грамматики и совершенно незаменимым средством демонстрации фонетических особенностей иностранного языка.

Таким образом, устная и письменная речь при умелом их сочетании в учебном процессе помогают друг другу более полно и совершенно выполнять свои функции.

¹ К. Д. У ш и н с к и й, Человек как предмет воспитания, Спб. 1913, изд. 13, стр. 47.

При решении вопроса о практической стороне обучения иностранным языкам в школе методика должна учитывать все эти объективные факты.

Рассмотрим теперь пользование иностранным языком в другом плане.

Иностранным языком можно пользоваться для выражения своих мыслей. Такое пользование языком называют *продуктивным* или *репродуктивным* (производящим или воспроизводящим), поскольку при выражении своих мыслей, человек *продуцирует* из имеющихся в языке слов и на основе грамматических правил данного языка предложения и группы предложений. Продуктивное пользование языком может быть как устным, так и письменным.

Языком можно, далее, пользоваться для понимания чужих мыслей. Такое пользование языком называют *рецептивным*¹ (воспринимающим), поскольку в этом случае человек *воспринимает* чужую речь (устную или письменную).

Говорение и письмо (продуктивное пользование языком) — одна сторона, а понимание устной и письменной речи (рецептивное пользование языком) — другая сторона процесса речи. Обе эти стороны неразрывно связаны между собой, но их нельзя не различать, поскольку они объективно существуют и во многом отличаются друг от друга.

Научиться понимать иностранную речь в общем легче, чем научиться говорить и писать на иностранном языке. Стало быть, рецептивное овладение языком более доступно, чем продуктивное овладение им.

Следует, однако, различать в рецептивном владении языком два умения: умение читать и понимать текст и умение понимать устную речь, воспринятую на слух. Из предыдущего изложения мы уже знаем, что первым из этих умений овладеть гораздо легче, чем вторым, поскольку оно не требует столь высоко автоматизированных навыков.

Как уже указывалось, практическое и образовательное значение понимания устной речи в условиях школы ниже практического и образовательного значения умения понимать письменную речь, т. е. тексты.

Умение свободно выражать свои мысли на иностранном языке и понимать чужую устную и письменную речь, разумеется, наиболее желательная цель обучения иностранному языку в школе, но такая цель нереальна, поскольку средняя общеобразовательная школа может выделить на иностранный язык лишь относительно небольшое количество часов.

Определяя степень владения иностранным языком, которая должна быть достигнута в средней школе, мы основываемся на следующих требованиях:

а) нужно, чтобы учащийся мог наиболее эффективно пользоваться иностранным языком в своей будущей деятельности;

¹ от латинского *percipere* — воспринимать.

б) в процессе обучения должны быть решены воспитательная и образовательная задачи школы;

в) нужно, чтобы учащийся мог на основе полученных в школе знаний и умений самостоятельно работать над их совершенствованием после школы;

г) степень владения языком должна быть реально достижимой в условиях средней школы.

Исходя из сказанного выше, можно сформулировать цель обучения иностранным языкам в средней школе следующим образом: читать и понимать подлинные иностранные тексты средней трудности из общественно-политической, научно-популярной и художественной литературы и вести беседу на иностранном языке.

Следует подчеркнуть, что практическая задача обучения является главной и решающей, ибо только достигнув ее, можно получить желаемый образовательный и воспитательный эффект.

ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

§ 10. Содержание и цель обучения.

Чтобы правильно ответить на вопрос «чему учить?», нужно исходить из цели обучения. Цель обучения реализуется и раскрывается в содержании обучения. Следует также иметь в виду, что содержание обучения включает содержание образования и воспитания, которые осуществляются в условиях школы прежде всего в процессе обучения.

Прежде чем определить содержание обучения иностранному языку, следует установить, какие иностранные языки должны изучаться в школе. Язык, избираемый для изучения в общеобразовательной средней школе, должен отвечать, по меньшей мере, двум требованиям: это должен быть один из наиболее распространенных в мире языков; на этом языке должны быть написаны большие, ценные в познавательном отношении литературные произведения. Преподаваемые в нашей школе английский, немецкий и французский языки этим требованиям отвечают.

Для правильного решения вопросов содержания обучения важно также уяснить себе сущность иностранного языка как учебного предмета. Ценным вкладом в решение этой проблемы является работа акад. Л. В. Щербы «О тройном аспекте языковых явлений».¹ Обратимся к этой работе.

Акад. Л. В. Щерба, один из крупнейших лингвистов, много и плодотворно работавший в области методики преподавания иностранных языков, пришел к выводу о необходимости различать три аспекта языковых явлений:

¹ Акад. Л. В. Щерба, Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики, М., 1947.

1. Р е ч ь, т. е. говорение и понимание.
2. Обработанный лингвистический опыт.
3. Языковой материал или необработанный лингвистический опыт.

Рассмотрим эти три аспекта подробнее.

Под р е ч ью Л. В. Щерба разумет говорение и понимание, поскольку имеется в виду та основа, на которой образуется знание языка вне школы (родной язык) или при обучении по «методу гувернантки» (иностраннй язык).

Под о б р а б о т а н н ы м л и н г в и с т и ч е с к и м о п ы т о м или собственно языком, как учебным предметом, Л. В. Щерба понимает языковой опыт, основанный на знании теории языка, его законов, прежде всего — грамматики языка.

Я з ы к о в о й м а т е р и а л или необработанный лингвистический опыт Л. В. Щерба определяет как акты говорения и понимания, имевшие место ранее и существующие в форме воспоминаний. Таким необработанным лингвистическим опытом обладает даже неграмотный человек, даже ребенок дошкольного возраста (родной язык), а при обучении иностранному языку «методом гувернантки» — и человек, изучивший иностранный язык: он говорит на языке, понимает чужую речь, но не знает правил языка, его законов; он владеет не языком, как таковым, а лишь определенным объемом языкового материала.

Цель обучения иностранным языкам в школе может быть достигнута лишь в том случае, если учащиеся помимо определенной суммы образцов данного языка усвоят и основы его теории (грамматики, фонетики, орфографии, лексикологии, словообразования), а затем с помощью достаточно длительных упражнений овладеют языком как средством общения; в процессе овладения языком как средством общения должен достигаться не только практический, но и воспитательный и образовательный результат, о которых уже говорилось ранее.

§ 11. Составные части содержания обучения.

Создать у учащихся осознанный лингвистический опыт значит добиться, чтобы они усвоили определенный круг з н а н и й по грамматике, словообразованию, фонетике, орфографии, определенный словарный запас и привить им на основе этих знаний ряд у м е н и й и н а в ы к о в (чтение, перевод, устная речь, письмо).

Вопрос о текстах, об их содержании и идейно-политической направленности также является одним из важных моментов содержания обучения иностранным языкам в школе.

Таким образом, главными составными частями содержания обучения иностранным языкам в школе являются:

а) знания по грамматике, лексике, словообразованию, фонетике, орфографии, графике и пр., необходимые для овладения языком как осознанным лингвистическим опытом;

- б) умения и навыки, необходимые для пользования языком;
- в) учебный материал (главным образом тексты).

Объем и глубина знаний, тематика текстов, умения и навыки по иностранному языку и степень их развитости, а также задачи для каждого из классов определяются программой по иностранным языкам для средней школы. Учебный план определяет, какие именно иностранные языки должны изучаться в средней школе и устанавливает количество отводимых на их усвоение учебных часов. Программы и учебный план — государственные документы, обязательные для всех школ данной союзной или автономной республики.

Весь материал по иностранному языку, подлежащий изучению и усвоению в средней школе, издается в виде системы учебников и учебных пособий по каждому иностранному языку в отдельности. В эту систему входят:

- 1) учебники по данному языку, каждый из которых предназначен для определенного класса,
- 2) книжки для чтения (по классам),
- 3) пособия по грамматике,
- 4) различного рода наглядные пособия (картины, грамматические таблицы и пр.),
- 5) словари.

Все эти пособия предназначены непосредственно для учащихся. Кроме того, издаются пособия, предназначенные только для учителей: пособия по методике, методические письма к каждому из учебников, сборники диктантов, различные справочники и пр.

Рассмотрим теперь составные части содержания обучения иностранным языкам в школе подробнее.

Знания по иностранному языку.

Чтобы овладеть иностранным языком, учащийся, как уже отмечалось, должен усвоить определенный круг знаний из области грамматики, лексики, словообразования, фонетики и орфографии данного языка, а также некоторые наиболее важные положения общего языкознания.

Известно, что можно овладеть иностранным языком, особенно устной речью, не изучая его теории, например, долго живя в соответствующей стране. Но при отсутствии систематических усилий это путь долгий и трудный. Впрочем, если бы такой способ изучения языка и давал хорошие результаты, он неприемлем для общеобразовательной школы, которая может выделить на обучение иностранному языку лишь относительно небольшое количество часов и не может создать постоянной «языковой среды» для учащихся. Кроме того, игнорирование теории языка означало бы значительное сужение воспитательных и образовательных возможностей обучения.

Значение знаний по теории языка заключается, во-первых, в том, что они сокращают путь учащегося к овладению речью, так как усвоенные грамматические, фонетические и другие правила

позволяют учащемуся оперировать большим объемом языкового материала, который этим правилам подчиняется.

Во-вторых, значение знаний по теории языка состоит в том, что они дают возможность строить обучение языку на базе сознательной работы учащегося, а это дает прочные результаты и в то же время содействует развитию мышления учащихся.

Наконец, знание правил языка создаст возможности для самостоятельной работы над языком: усвоенные правила служат надежным средством самоконтроля, позволяют совершенствовать свою языковую подготовку после окончания школы.

Знания по теории языка и сами по себе имеют большое образовательное значение, они расширяют умственный горизонт учащихся и способствуют созданию правильного представления о языке, как об особом общественном явлении.

Для достижения вышеперечисленных результатов объем знаний по иностранному языку должен быть тщательно ограничен с таким расчетом, чтобы учащиеся получили лишь необходимый с точки зрения цели обучения материал. В этом смысле можно говорить о грамматическом, фонетическом и лексическом минимумах.

Каждый из этих минимумов играет в обучении иностранному языку свою, присущую ему роль, а вместе взятые они составляют предусмотренный программой объем знаний по языку.

У м е н и я и н а в ы к и п о и н о с т р а н н о м у я з ы к у .

Под навыком принято понимать автоматизированный компонент сознательной деятельности.

У м е н и е м называют способность человека успешно выполнять определенную сложную деятельность, включающую в себя как навыки, так и творческие моменты.

Никакое умение не может существовать без навыков, однако нельзя свести умение только к навыкам.

Возьмем для примера такое умение, как чтение. Когда мы читаем, мы не думаем о том, сколько букв имеется в слове, как они читаются и т. д., мы думаем о содержании читаемого. Иногда понимание дается легче, иногда труднее. Для понимания текста приходится иногда проводить грамматический и лексический анализ. Если учащийся будет во время чтения размышлять о том, как следует читать каждую букву, у него не останется времени и возможностей для размышления над содержанием читаемого. Сосредоточить свое внимание на смысловой стороне текста можно лишь в том случае, если техническая сторона чтения осуществляется автоматически, иными словами, стала навыком. Значение навыка заключается в том, что он высвобождает время и силы для творческой сознательной деятельности.

Умения и навыки являются результатом языкового опыта, упражнений. Но языковой опыт, как указывалось выше, может быть двух родов: необработанным, неосознанным и обработанным,

осознанным. Поскольку нашей цели обучения отвечает только обработанный, осознанный лингвистический опыт, то к умениям и навыкам нужно идти от знаний.

Главный путь образования умений и навыков в советской школе таков: сначала нужно понять правило, а потом упражняться в его применении на практике.

Умения и навыки по иностранному языку, подлежащие усвоению в школе, предусматриваются программой для каждого класса в отдельности и для всего курса иностранного языка в школе в целом.

Необходимо, чтобы учащиеся к моменту окончания средней школы умели:

а) читать и понимать, не пользуясь словарем, иностранные тексты, содержащие изученный языковой материал, со скоростью 7000 печатных знаков за один академический час;

б) читать и, пользуясь словарем, переводить на родной язык подлинные иностранные тексты средней трудности из общественно-политической, научно-популярной и художественной литературы, содержащие не свыше 15% незнакомых слов, со скоростью 1500 печатных знаков за один академический час;

в) вести беседу на иностранном языке.

Тексты и другой учебный материал.

Тексты должны включать в себя подлежащий изучению языковой материал, а их содержание должно иметь познавательное и воспитательное значение. Трудно сочетать все эти качества в одном тексте. На младшей ступени обучения, а частично и на средней, содержание текстов будет неминуемо отставать от общего уровня развития учащихся, поскольку их знания по грамматике и лексике не позволяют включать в учебник сложные по содержанию тексты. В конце средней и на старшей ступени, по мере того как учащиеся овладевают языковым материалом в нужном объеме, содержание текстов становится все более ценным в познавательном отношении.

По назначению различают тексты трех родов:

а) предназначенные для аналитического чтения, т. е. содержащие определенный процент незнакомой лексики и поэтому недоступные полному непосредственному пониманию;

б) предназначенные для синтетического чтения, т. е. не содержащие или почти не содержащие нового лексического материала и поэтому доступные полному непосредственному пониманию без помощи анализа;

в) тексты для повторения; они содержат материал, пройденный за определенный отрезок времени, и предназначены для повторения и закрепления изученных грамматических, фонетических и др. правил, а также слов. Такие тексты могут быть использованы как для аналитического, так и для синтетического чтения.

Тексты для аналитического чтения в 5-м и 6-м классах составляются специально. В 7-м и 8-м классах для аналитического чтения берутся

подлинные адаптированные тексты, а в 9-м и 10-м классах подлинные не адаптированные (иногда сокращенные) тексты средней трудности.

Тексты для синтетического чтения в 5--6-м классах также могут специально составляться. В 7--9-м классах для этой цели служат адаптированные подлинные иностранные тексты, а в 10-м классе, кроме того, неадаптированные тексты, не содержащие незнакомого лексического и грамматического материала (подробно о текстах см. главу «Чтение»).

Учебники и книги для чтения, вместе взятые, должны представлять собой стройную систему текстов, расположенных по нарастающей трудности и рассчитанных на достижение цели обучения.

Важную роль в содержании обучения иностранному языку в средней школе играют также объяснения, упражнения и наглядные пособия (как содержащиеся в учебниках, так и не содержащиеся в них), используемые на уроках и в процессе выполнения домашних заданий.

Весь этот материал должен отвечать задачам обучения, образования и воспитания на данной ступени, соответствовать возрастным особенностям учащихся и помогать учителю вести учащихся к цели, предусмотренной программой.

ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

§ 12. Принципы обучения.

Обучение иностранным языкам в средней школе ведется на основе общедидактических принципов: воспитывающего характера обучения, сознательности и активности, наглядности, прочности, систематичности и последовательности, доступности и посильности.

На перечисленных выше принципах, разрабатываемых дидактикой, строится обучение каждому из школьных учебных предметов, в том числе иностранному языку, согласно их особенностям. Методика должна не только показать применение этих принципов в обучении иностранным языкам вообще или даже в преподавании одного определенного иностранного языка; она должна раскрыть эти принципы применительно к обучению лексике, грамматике, фонетике, устной речи, письму, чтению и переводу. Поэтому общедидактические принципы будут подробно рассматриваться в соответствующих главах в виде «методических правил». Здесь даются лишь общие указания по данному вопросу, а также рассматривается специфический принцип обучения иностранным языкам в школе — принцип опоры на родной язык учащихся. Предполагается, что читатель знаком с дидактикой и не нуждается в подробном изложении сущности общедидактических принципов.

Выше указывалось, что методика преподавания иностранного языка использует общедидактические принципы, исходя из особенностей рассматриваемого ею учебного процесса. Поясним это на

отдельных примерах. Принцип сознательности обязателен при обучении любому школьному предмету, но, например, в преподавании алгебры и в преподавании немецкого языка он применяется по-разному даже в одном и том же классе. Принцип сознательности при обучении алгебре, требует, между прочим, чтобы учащийся не только знал ту или иную формулу, но и умел «вывести» ее, т. е. доказать ее правильность. В иностранном языке невозможно «вывести» грамматическое правило так, как это делается в алгебре, поскольку законы формальной логики проявляются в языке иначе, чем в алгебре. Сознательность при изучении грамматики означает умение найти данное явление в тексте, употребить его в устной речи и письме. Возьмем другой пример. Тот же принцип сознательности в обучении родному языку означает, что учащийся не должен упражняться в чтении слов, которых он не понимает. В обучении иностранному языку такое упражнение бывает подчас совершенно необходимым, и, как это ни кажется странным на первый взгляд, отвечает принципу сознательности. Так, например, правила чтения можно считать сознательно и полностью усвоенными лишь в том случае, если учащийся может прочитать правильно любое, даже незнакомое слово, подчиняющееся этим правилам. Больше того, именно чтение слова, значение которого учащемуся неизвестно, наиболее полно свидетельствует об усвоении правила и умении сознательно его применять: при чтении знакомых слов всегда может случиться, что учащийся прочтет его правильно не потому, что знает правила чтения и умеет их применять, а просто потому, что усвоил звуковой образ данного слова.

Тот факт, что методика реализует общедидактические принципы применительно к особенностям учебного процесса, не означает, что она не имеет своих, свойственных только ей, принципов обучения. Характерным для методики обучения иностранным языкам является принцип опоры на родной язык учащихся.

Рассмотрим этот принцип подробнее.

Принцип опоры на родной язык учащихся.

Одно из коренных различий между преподаванием иностранного языка и всех других школьных предметов заключается в том, что все учебные предметы в школе преподаются на родном языке, а иностранный язык на родном языке преподаваться не может. В самом деле, если бы мы стали преподавать иностранный язык на родном языке, то все дело свелось бы к изучению грамматики, притом к такому изучению, в результате которого учащийся не умел бы ни читать, ни писать, ни говорить на иностранном языке и не понимал бы ни одного иностранного слова. Конечно, такое преподавание было бы пустой тратой учебного времени.

Можно ли сделать отсюда вывод, что родной язык должен быть исключен из преподавания иностранного? Конечно, нет. Во-первых, это невозможно сделать потому, что учащиеся думают на родном

языке. Во-вторых, исключение родного языка привело бы к отрыву языка от мышления и противоречило бы тем самым принципу сознательности.

Как же решает эту трудную проблему советская методика обучения иностранным языкам?

Как известно, мысли в оголенном виде не существуют, они могут возникать и существовать лишь на базе языкового материала. Для людей, владеющих только родным языком, это — материал родного языка. Иначе обстоит у людей, владеющих двумя языками, т. е. у людей двуязычных.

Различают два вида двуязычия: чистое и смешанное.¹

Чистое двуязычие (если имеется в виду, что второй язык иностранный) — явление довольно редкое. Это результат обучения иностранному языку в отрыве от родного. Такое обучение культивировалось в аристократических кругах царской России: нанимали гувернера или бонну, которые общались с ребенком исключительно на иностранном языке и таким образом «обучали» его языку (так называемый «метод гувернантки»). Такое обучение К. Д. Ушинский называл «странный и дикой модой», оно имело в своей основе преклонение перед всем иностранным, а своей целью — отгораживание от «простого народа». При чистом двуязычии отсутствуют непосредственные предпосылки для умения переводить с родного языка на иностранный и с иностранного языка на родной. Чистое двуязычие — это владение двумя языками, усвоенными как языковой материал или необработанный лингвистический опыт, это — чисто практическое владение языком без знания его теории (прежде всего — грамматики), оно исключает, следовательно, достижение двух важных задач обучения — воспитательной и образовательной.

Смешанное двуязычие — путь наиболее естественный для большинства людей, изучающих иностранный язык в школе. При таком двуязычии материал иностранного языка связан в сознании учащихся с языковым материалом родного языка. Но здесь нужно сделать существенную оговорку.

За последнее время в теории и практике обучения иностранным языкам в школе начинает складываться своеобразное понимание смешанного двуязычия: иностранная речь (устная или письменная) может быть понята якобы только при помощи перевода на родной язык. Сущность этого взгляда выражена своеобразным «лозунгом»: *перевести, чтобы понять*. Ставить перед школой задачу выработки у учащихся такого абсолютного двуязычия значит свести к нулю все дело обучения иностранным языкам: устную речь из-за относительно быстрого темпа вообще невозможно понимать при помощи «перевода для себя», а читать иностранные тексты по формуле *перевести, чтобы понять* значит обрекать себя на мучительный и малоэффективный труд.

¹ См. работу Л. В. Щерба «Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики». М., 1947.

Такое абсолютное двуязычие допустимо лишь на первых порах изучения иностранного языка, а в дальнейшем — лишь при чтении особо трудных мест иностранного текста, но не при восприятии устной речи.

В школе должен вырабатываться другой вид смешанного двуязычия, а именно — переключающееся двуязычие, при котором учащийся может произвольно переключать свое мышление с одного языка на другой. Применительно к цели обучения иностранному языку, предусмотренной программой, это значит, что оканчивающий школу должен понимать иностранный текст, не содержащий незнакомого лексического и грамматического материала, не посредственно, без помощи анализа и перевода, т. е. в основном так, как он понимает текст на родном языке. Разумеется, что понимание иностранного текста будет более медленное, в ряде случаев более «рассуждающее», чем при чтении текста сопоставимой трудности на родном языке, но сущность дела от этого не меняется: при чтении трудных текстов на родном языке также приходится анализировать некоторые места и даже «пересказывать» их себе в целях адекватного понимания (например, конспектирование способствует пониманию трудных текстов).

Взаимодействие родного и иностранного языков в процессе обучения в школе — один из важнейших вопросов методики. Он всегда приковывал к себе внимание прогрессивных деятелей, интересовавшихся обучением иностранным языкам.

М. И. Калинин, говоря о том, что недалеко то время, когда признание человека культурным будет связано со знанием им хотя бы одного иностранного языка, добавляет: «Полагаю также, что знание иностранного языка явится помощью для лучшего понимания своего родного языка».¹

Акад. Л. В. Щерба отмечал, что «занятия грамматикой русского языка готовят нас к занятиям иностранными языками»². По этому вопросу имеется много высказываний прогрессивных русских педагогов и лингвистов. Содержание этих высказываний можно было бы суммировать так: воспитательное и образовательное значение изучения иностранного языка состоит в том, что оно дополняет то влияние, которое оказывает на развитие мышления изучение родного языка. Непосредственное отношение к этому имеет и известная формула Л. В. Щербы: иностранный и родной язык — неразрывная пара учебных предметов.

Благодаря учению И. П. Павлова о высшей нервной деятельности познание закономерностей двуязычия значительно продвинулось вперед. Из этого учения вытекает следующее:

а) в качестве новой второй сигнальной системы иностранный язык может войти в связь с первой сигнальной системой учащегося

¹ М. И. Калинин, Статьи и речи о коммунистическом воспитании, Учпедгиз, 1951, стр. 189.

² Грамматика русского языка под ред. Л. В. Щербы, изд. 2, 1950, стр. 3.

(а этого нужно добиваться в школе) только через уже существующую у него вторую сигнальную систему — его родной язык¹;

б) новая вторая сигнальная система, возникшая на базе старой, взаимодействует с ней, при этом обе вторые сигнальные системы способствуют совершенствованию друг друга.

Эти закономерности, разумеется, не действуют в тех случаях, когда создается чистое двуязычие, но их мы оставляем в стороне, поскольку нас интересует только средняя школа.

Действовать в соответствии с этими закономерностями значит опираться на родной язык учащихся. Опирается на родной язык и сравнивать иностранный язык с родным — не одно и то же, ибо сравнение не обязательно предполагает учет психических особенностей учащихся, имеет в виду лишь лингвистическую сторону дела. Например, с лингвистической точки зрения совершенно правомерна параллель между немецким *sein* и *быть* в древнерусском языке: как известно, некогда глагол *быть* спрягался (я есмь, ты еси, он есть, мы суть и т. д.). Но с методической точки зрения такое сравнение ничего не дает, поскольку учащиеся не знают древнерусского языка. Опирается на родной язык учащихся значит не просто сравнивать языки, а учитывать и психологическую, и лингвистическую сторону дела, и цель обучения, используя то, что учащиеся действительно знают и умеют.

Рассматриваемый принцип не только вытекает из описанных выше закономерностей, но и существует в практике тысяч учителей.

Сущность принципа опоры на родной язык учащихся заключается в следующем: знания и умения по иностранному языку должны усваиваться учащимися, по возможности, на базе знаний и умений по родному языку; при этом учебный процесс должен быть построен так, чтобы имеющиеся у учащихся и вновь приобретаемые ими знания и умения поддерживали и совершенствовали друг друга.

Изложенный выше наиболее общий аспект принципа опоры на родной язык содержит ряд более частных положений, которые рассматриваются ниже.

Взаимодействие двух вторых сигнальных систем очень сложно. Вследствие косности старых динамических стереотипов родной язык может оказывать при изучении иностранного языка не только стимулирующее (благоприятное, помогающее), но и тормозящее воздействие.

Практика показывает, что это воздействие подчиняется определенным закономерностям:

а) если родной язык воздействует в процессе изучения иностранного языка стихийно (а это происходит, когда учитель игнорирует родной язык или неумело опирается на него), его воздействие будет чаще тормозящим, чем стимулирующим; именно в силу этой зако-

¹ Автор полагает, что читатель знаком с учением И. П. Павлова о второй сигнальной системе из курса психологии и поэтому не останавливается на нем.

номерности учащиеся употребляют, например, русский порядок слов в немецком предложении и т. д.;

б) если воздействие родного языка сознательно направляется и регулируется учителем, оно может стать в основном стимулирующим; так, объяснение учителя относительно того, что [ç] это — Й, произнесенный шепотом, не только предостерегает учащегося от произносительной ошибки, но и дает ему возможность использовать для артикуляции этого немецкого звука привычные артикуляционные движения родной речи.

Этой закономерности не противоречит факт наличия коренных расхождений между немецким и русским языком: опираться на родной язык учащихся значит брать не только то, что является общим для двух языков, но и то, что является для них различным. Например, при объяснении артикуляции гласного [y:] необходимо указание на то, что русский Ю = ЙУ, а немецкий [y:] = [i:], произнесенное при положении губ для [u:]. Другой пример: дословный перевод чуждой грамматической конструкции на родной язык (например, немецкого пассива) способствует ее осмыслению и усвоению именно потому, что при этом ярко выступает различие между родным и иностранным языком.

Отсюда следует, что учитель должен сознательно и умело направлять и использовать влияние, которое может оказать родной язык при изучении иностранного. Нужно переносить из родного языка в иностранный то, что может быть перенесено, и противопоставлять то, что должно быть противопоставлено. В обоих случаях мы имеем дело с опорой на родной язык, точнее, с двумя ее формами — переносом и противопоставлением.

Перенос¹ из родного языка в иностранный может быть прямым, непосредственным (скажем, использование знаний о том, что глаголы спрягаются, а существительные склоняются) и опосредованным. Примером такого переноса может служить использование некоторых привычных артикуляционных движений русской речи в сочетании с дополнительными или новой комбинацией привычных артикуляционных движений для произнесения немецкого звука. Так, [ç] можно произносить на базе комбинирования артикуляций русских [Г] и [М] или [Г] и [Н] и т. д. (см. гл. Произношение).

Известно, что в начале изучения иностранного языка единственной «реальностью мысли» для учащегося является его родной язык. Отсюда следует, что на первых порах наиболее надежным средством понимания иностранного языка служит родное слово.

Иногда говорят, что на младшей ступени обучения можно с успехом пользоваться для раскрытия значения иностранных слов предметной и графической наглядностью (демонстрацией предметов, их изображений или моделей). Но этот способ весьма ограничен

¹ Мы употребляем этот термин в ином смысле, чем это принято в психологии.

по своим возможностям и ненадежен. Нельзя, например, изобразить или продемонстрировать в натуре цветок вообще, дерево вообще, автомобиль вообще. Можно соответственно продемонстрировать лишь розу, лилию, дуб, березу, грузовой автомобиль, легковой автомобиль («Победу», «Москвича») и т. д. Абстрактные понятия (свобода, радость, дружба и др.) вообще продемонстрировать таким путем невозможно.

По мере того как иностранный язык постепенно становится для учащегося второй сигнальной системой, он становится для него и второй «реальностью мысли». Однако эта новая вторая сигнальная система по силе и проторенности связей будет неминуемо уступать родному языку. Следовательно, применение на всем протяжении обучения иностранному языку перевода на родной язык и с родного языка и толкования на родном языке для понимания и усвоения иностранного языка является закономерным. В начале обучения перевод должен иметь доминирующее значение, а по мере продвижения педагогического процесса он все в большей мере сочетается с применением средств изучаемого языка.

Через применение перевода и толкования на родном языке учитель должен вести ученика к непосредственному (т. е. без помощи анализа и перевода) пониманию иностранного языка. При этом, однако, учащийся должен быть всегда в состоянии прибегнуть к анализу и переводу, если вследствие трудности текста не сможет понять его непосредственно.

Осуществлять принцип опоры на родной язык значит объяснять грамматический, фонетический и прочий материал на родном языке учащихся, применяя при этом иностранные термины лишь в тех случаях, когда рассматриваемое явление отсутствует в родном языке (например, Imperfekt, Perfekt и т. п.)

Учитель должен хорошо владеть теорией родного и преподаваемого им иностранного языка и быть хорошо подготовленным по общему языкознанию.

Учитель иностранного языка должен иметь тесный повседневный контакт с учителем родного языка; в некоторых школах существуют регулярно работающие «секции словесников», в которых участвуют учителя иностранного и родного языков. Работа этих секций во многом способствует улучшению преподавания родного и иностранного языков в школе. Нужно, чтобы такие секции существовали и регулярно работали в каждой школе.

§ 13. Метод, средство и прием обучения.

На базе принципов обучения, о которых говорилось выше, методика разрабатывает методы и приемы обучения:

Под методом обучения иностранному языку в школе мы будем понимать способ изложения учителем и путь усвоения учеником знаний и выработки на этой основе умений и навыков в объеме, установленном программой.

Метод обучения должен отвечать ряду требований.

Он должен быть **н а у ч н ы м**, т. е. построенным на основе марксистско-ленинской теории познания, с учетом новейших данных педагогики, языкознания, психологии и передового опыта учителей.

Метод должен быть **ц е л е н а п р а в л е н н ы м**, т. е. всемерно способствовать достижению цели обучения, точнее, всех трех ее задач — практической, образовательной и воспитательной одновременно. Коммунистическое воспитание и образование осуществляется не только через содержание обучения, важно и то, *каким путем* это содержание сообщается учащемуся и усваивается им.

Применяя тот или иной метод обучения языку, учитель должен помнить, что он при этом не только обучает языку как таковому, но и вооружает учащихся методами самостоятельной работы над языком, которые они будут применять и после школы.

С р е д с т в о м о б у ч е н и я называется **м а т е р и а л**, используемый учителем и учениками для достижения той или иной конкретной учебной цели. Например, для раскрытия значения новых слов можно пользоваться такими средствами, как родной язык, иностранный язык (контексты, описание, словообразовательная структура слова и пр.) и наглядные пособия. Для постановки произношения учитель имеет в своем распоряжении такие средства, как транскрипция, звуковая форма слова или предложения и др.

Важнейшим средством обучения иностранному языку в средней школе является учебник по иностранному языку и, в первую очередь, содержащиеся в нем тексты.

Учитель должен всемерно использовать имеющиеся в его распоряжении средства обучения, разнообразно сочетая их в зависимости от конкретной цели и ступени обучения.

П р и е м о м о б у ч е н и я называется техника использования того или иного средства (тех или иных средств) для достижения конкретной учебной цели. Например, при раскрытии значения нового слова учитель может прибегнуть к структуре слова. Обычным приемом использования этого средства будет словообразовательный анализ. Такое средство, как текст, связано со следующими приемами: чтение вслух учителем, чтение учащимися вслух или про себя или чтение учителем, а затем учащимися и др.

О мастерстве учителя можно в значительной мере судить по тому, насколько умело и целенаправленно он применяет те или иные приемы обучения и насколько они разнообразны и эффективны.

Выбор приема (приемов) определяется избранным для данного момента методом и используемым средством обучения.

М е т о д о б у ч е н и я включает целую группу приемов. Например, в основе большей части приемов работы над текстом лежит **ч т е н и е**. Чтение в данном случае является методом, а текст — средством обучения. Но этот метод включает ряд приемов: а) чтение текста вслух учителем — учащиеся слушают при закрытых книгах, б) чтение вслух учителем — учащиеся следят по книгам, в) чтение вслух учащимися по вызову учителя, г) чтение учащимися про себя

с последующим пересказом прочитанного на родном языке и пр. Все это—приемы чтения; как бы разнообразны эти приемы ни были, в основе их лежит один и тот же метод — чтение.

Метод обучения всегда связан с определенным средством обучения: например, чтение всегда связано с текстом, перевод или толкование на родном языке с такими средствами, как родной и иностранный язык и т. д.

Взаимоотношения между целью, принципом, методом, средством и приемом обучения весьма сложны. Например, чтение — метод обучения, в то же время умение читать — важнейшая цель обучения иностранному языку. Наглядность, если под ней понимать картины, схемы и пр., является средством обучения, но в то же время она является и важнейшим принципом обучения.

Следовательно, для того чтобы правильно определить содержание того или иного методического понятия, его нужно рассматривать конкретно, с учетом той роли, которую оно в данном случае играет в учебном процессе.

Разнообразные методы, средства и приемы обучения иностранному языку подробно рассматриваются в последующих главах.

§ 14. Объяснение и закрепление языкового материала и развитие умений и навыков по иностранному языку.

Учебный процесс по иностранному языку, как и всякий учебный процесс в школе, непременно включает в себя **о б ъ я с н е н и е** и **з а к р е п л е н и е** материала.

П о д о б ъ я с н е н и е м понимают раскрытие учителем формы и семантики материала и сообщение сведений относительно его употребления в речи.

При объяснении фонетического материала учитель описывает артикуляцию звуков, демонстрирует учащимся их звучание, показывает им, как данный звук записывается при помощи букв. В объяснение иностранного слова входит раскрытие его орфографических, фонетических и грамматических особенностей, раскрытие его значения (семантизация), сообщение сведений о его употреблении в речи (сочетаемость с другими словами, управление). Объяснить грамматическое явление или конструкцию значит раскрыть их форму и значение и сообщить сведения об их употреблении в речи.

Объяснение чаще всего проводится в форме беседы.

В объяснении нужно различать два момента: **в в е д е н и е** материала и собственно **о б ъ я с н е н и е** его.

Под введением материала понимают выделение данного языкового явления из массы других. Например, новое слово может быть введено до чтения текста, в процессе чтения текста и вне связи с текстом. В первом случае оно может вводиться в рассказе учителя, во втором случае — путем выделения его (голосом, написанием на доске) в процессе чтения, в третьем случае — путем написания на доске изолированного слова и его чтения. Грамматический мате-

риал может быть введен путем анализа предложения, путем сопоставления сообщенных учителем примеров и т. д.

За объяснением следует з а к р е п л е н и е материала.

Под закреплением материала понимают комплекс сознательных целеустремленных действий учителя и учащихся, направленных на усвоение данного материала и развитие предусмотренных программой умений и навыков.

Усвоение — это процесс осмысления, запоминания и воспроизведения объясненного материала, рассчитанный на приобретение прочных знаний, умений и навыков по иностранному языку, предусмотренных программой.

Усвоение начинается в процессе объяснения и продолжается в процессе выполнения специальных у п р а ж н е н и й; эти упражнения представляют собой продуманную систему, построенную так, чтобы была достигнута цель обучения, с учетом характера усваиваемого материала и определенных с т а д и й усвоения.

Усвоение материала по иностранному языку проходит через следующие основные стадии:

- а) осмысление,
- б) запоминание,
- в) применение в речи (чтение с пониманием, говорение, понимание устной речи, письмо).

Каждой из этих стадий усвоения соответствуют свои упражнения. Упражнения первой стадии носят в основном о п о з н а в а т е л ь н ы й характер, так как они рассчитаны на узнавание объясненного языкового явления (слова, грамматической категории). Большую роль на этой стадии играют так называемые д и ф ф е р е н ц и р о в о ч н ы е упражнения, рассчитанные на то, чтобы учащийся научился отличать новый языковой факт от похожих на него языковых фактов, усвоенных ранее (например, футурум от пассива презенс, презенс глаголов сильного и слабого спряжения и т. п.).

К таким упражнениям относятся выписывание или подчеркивание определенных грамматических явлений, перевод на родной язык.

Для второй стадии усвоения характерны упражнения, рассчитанные на выполнение заданий по определенному образцу: заполнение пропусков или дописывание окончаний, подыскание синонимов к определенным словам, замена членов предложения и др.

На третьей стадии усвоения применяются упражнения, рассчитанные на употребление языкового материала в речи. Эти упражнения по своей трудности отвечают конечным требованиям программы для данного класса, а часто и превышают их. Например, программа требует, чтобы учащиеся умели отвечать на вопросы по текстам, предназначенным для синтетического чтения, однако на третьей стадии усвоения языкового материала могут и должны применяться такие упражнения, как пересказ, описание картин

и т. п. Это дает некоторый *запас прочности*, столь необходимый в каждом деле.

Стадии усвоения и границы между ними в определенной мере условны. Нельзя сказать, что осмысление материала заканчивается на первой стадии; оно имеет место на всех стадиях усвоения, также как и употребление языкового материала в речи: перевод на родной язык, характерный для первой стадии усвоения, может с полным основанием считаться одним из видов употребления языкового материала в речи (в данном случае — для понимания речи), а замена определенных слов синонимами — тоже в какой-то мере речевая деятельность. Один и тот же вид упражнений с некоторыми изменениями может применяться на различных стадиях усвоения. Например, грамматический разбор предложения может применяться и на первой, и на третьей стадии усвоения пассива, но в первом случае это будет предложение со знакомой лексикой, а во втором случае часть лексики будет незнакомой. Каждая из стадий усвоения имеет характерную черту, положенную в основу ее названия.

Упражнения можно различать не только по стадиям усвоения, но и по другому важному признаку. Поскольку упражнения первой и второй стадий рассчитаны на осмысление и запоминание языкового явления в более или менее изолированном виде (слово, грамматическое правило и пр.), их можно рассматривать как *аспектные* упражнения. Упражнения третьей стадии усвоения рассчитаны прежде всего на употребление определенного языкового материала в речи, следовательно, они служат *речевыми*, комплексными упражнениями.

К аспектным упражнениям можно отнести такие, как выписывание слов из текста и группировка их по определенному признаку, перевод отдельных слов, узнавание в тексте определенных грамматических явлений и т. п. К речевым упражнениям относятся перевод на иностранный язык, составление предложений, вопросы и ответы по текстам и картинкам, пересказ текста и т. п.

Процесс усвоения языкового материала подробно освещается в последующих главах, где описываются также виды упражнений. При этом, однако, не имеется в виду, что учитель должен в каждом отдельном случае применить все перечисленные виды упражнений. Учитывая конкретные обстоятельства, главным образом фактор времени, учитель должен отбирать только необходимые упражнения, не нарушая при этом вышеописанной системы.

§ 15. Общая характеристика ступеней обучения иностранному языку в школе.

При обучении иностранному языку в школе различают три последовательных ступени:

- 1) младшую (5 класс),
- 2) среднюю (6 и 7 классы),
- 3) старшую (8, 9, 10 классы).

Каждая из этих ступеней имеет свои характерные особенности в смысле задач, содержания и методов обучения. На каждой ступени должны учитываться свойственные ей возрастные особенности учащихся.

Обучение на каждой ступени опирается на предыдущую и подготавливает учащихся к работе на следующей, а вместе взятые они составляют единую цепь учебного процесса, ведущего к осуществлению поставленных перед школой задач в области воспитания, образования и обучения.

Основная задача младшей ступени — заложить основы всего дальнейшего обучения иностранному языку. Здесь учащиеся усваивают звуко-буквенный состав языка, соотношения между буквами и звуками в данном языке, овладевают техникой чтения и письма, приобретают небольшой лексический запас и некоторые элементарные знания по грамматике. Поскольку учащиеся на данной ступени уже обладают довольно значительными знаниями по русскому языку, здесь возможна опора на их родной язык.

Обучение языку начинается в 5-м классе с отдельных слов, от которых переходят к отдельным предложениям, затем — группам предложений, логически связанным между собой по содержанию, и наконец, к небольшим текстам.

Выбирая методы обучения на этой ступени, учитель должен учитывать большую активность учащихся, образность их памяти, значение для учебного успеха их интереса к предмету. Отсюда следует, что учитель должен широко применять наглядные пособия, мобилизовать активность учащихся, повышать их интерес к изучению иностранного языка и притом не только соответствующими разъяснениями, но главным образом путем последовательной постановки перед ними **п о с и л ь н ы х** задач. Выполнение **п о с и л ь н ы х** задач дает учащимся возможность видеть свои успехи и стимулирует тем самым их дальнейшую работу.

Можно без преувеличения сказать, что от работы в 5-м классе зависит весь дальнейший успех обучения иностранному языку в школе. Если учащиеся с 5-го класса плохо овладели техникой чтения, произношения и письма, эти пробелы будет очень трудно устранить в последующих классах: чем старше становятся учащиеся, тем с большим трудом они усваивают навыки иностранного произношения, не говоря уже о том, что в последующих классах приходится решать другие, не менее трудные и важные задачи обучения иностранному языку; не сумев привить учащимся интереса к иностранному языку в 5-м классе, учитель тем самым сильно усложняет свою работу в старших классах.

Важной особенностью средней ступени является переход к чтению более или менее сложных (адаптированных или специально составленных) текстов. Учащиеся 6-го и 7-го классов значительно увеличивают свой словарный запас и знакомятся со всеми основными понятиями морфологии и синтаксиса. Значительное место на средней ступени занимают аналитическое и синтетическое чтение,

перевод. Важно, чтобы учащиеся постепенно приучались читать и понимать тексты, содержащие наряду со знакомыми словами и незнакомые. В связи с этим большое значение приобретает развитие обоснованной догадки о значении слова. Важной возрастной особенностью учащихся средней ступени является совершенствующееся логическое мышление, растущее стремление к познавательной деятельности.

В связи с этими особенностями читаемые учащимися тексты должны иметь познавательную ценность не только по своему языковому материалу, но и по содержанию; учитель должен строить свои уроки так, чтобы поощрять и развивать мыслительную деятельность учащихся, побуждать их решать трудные, но посильные задачи. Большим успехом пользуется здесь у учащихся разбор предложений и текстов с незнакомыми словами (некоторые учителя называют такую работу «решением языковых задач»); этот вид работы играет важную роль в овладении языком и умением самостоятельно работать над текстом.

На средней ступени возрастает роль самостоятельной работы учащихся над иностранным языком в процессе аналитического чтения и перевода, а также синтетического чтения. Одновременно учитель должен совершенствовать технику чтения и письма учащихся, их произношение: малейшее послабление в этой области ведет к трудно устранимым ошибкам.

Большое значение на данной ступени обучения приобретает устная речь. Она является, с одной стороны, важной составной частью цели обучения, а с другой стороны — способствует закреплению знаний по грамматике, лексике и т. д. и развитию умения читать и понимать иностранные тексты.

Нужно иметь в виду, что весь изучаемый на младшей и средней ступени языковой материал учащиеся должны уметь употреблять в беседе на иностранном языке (беседа по картине, на темы жизни класса и школы, на ряд бытовых тем и т. п.). Отсюда следует, что устная речь должна занимать видное место на каждом уроке и в домашних заданиях.

Старшая ступень является завершающей для обучения иностранным языкам в школе.

Здесь продолжает пополняться лексический фонд учащихся, а также запас их знаний по грамматике. Чтение и перевод продолжают находиться в центре внимания, так как начиная с 8-го класса учащиеся читают почти исключительно оригинальные тексты — сначала адаптированные, а потом сокращенные или вовсе не подвергшиеся какой-либо обработке.

На старшей ступени учащиеся получают относительно меньше грамматического материала, чем на средней ступени. Гораздо большую роль приобретает здесь повторение и систематизация пройденного ранее грамматического материала. В частности, в 10-м классе новый грамматический материал вообще не должен изучаться.

В 8, 9 и 10-м классах продолжается постепенное увеличение удельного веса самостоятельной работы учащихся, возрастают трудность материала и познавательное значение текстов, по которым учащиеся знакомятся не только с языком как таковым, но и с культурой, бытом, историей, литературой говорящего на нем народа.

К концу 10-го класса учащиеся должны овладеть всеми знаниями, умениями и навыками, предусмотренными программой.

На старшей ступени продолжается интенсивная работа по развитию устной речи учащихся на иностранном языке. Здесь нужно не только поддерживать навыки устной речи на уровне, достигнутом в седьмом классе, но и развивать их дальше. Особое внимание нужно уделять темпу речи: следует добиваться, чтобы учащийся понимал нормально быструю устную речь и при том — не только речь своего учителя, но и по возможности — других лиц (для этого можно прослушивать магнитофонные ленты и грамзаписи). Речь учащихся должна протекать также в нормальном темпе.

В этом параграфе была дана лишь самая общая характеристика ступеней обучения иностранному языку в средней школе.

В ходе дальнейшего изложения приведенные здесь данные будут конкретизироваться и уточняться применительно к отдельным аспектам языка и речевым умениям и навыкам.

§ 16. Планирование учебно-воспитательной работы по иностранному языку.

Учебно-воспитательная работа по иностранному языку, как и по любому иному школьному предмету, должна тщательно планироваться.

Общие сведения о планировании учебно-воспитательной работы излагаются в курсе педагогики; здесь необходимо рассмотреть вопрос о том, как общие положения о планировании реализуются в процессе обучения иностранному языку.

1. Объекты планирования.

Единый учебный процесс по обучению иностранному языку в средней школе имеет, как известно, три организационные формы: одну основную — урок и две дополнительные: внеклассная работа (кружки различных видов, выпуск стенных газет, вечера на иностранном языке и пр.) и внешкольная работа (связанные с изучением иностранного языка экскурсии, посещение кино и т. д.). Эти организационные формы тесно связаны между собой, но каждая из них имеет свои особенности, следовательно, должна специально планироваться.

Учебный процесс распадается также на классную и домашнюю работу учащихся, каждая из которых имеет свои характерные черты. Особое место в самостоятельной работе учащихся занимает синтетическое домашнее чтение (см.

гл. VI). Его роль возрастает из класса в класс, а его объем постепенно достигает половины всего объема домашних заданий.

Следовательно, не только классная, но и домашняя работа учащихся, в частности домашнее синтетическое чтение, должна тщательно планироваться учителем.

Как известно, основными компонентами обучения являются, с одной стороны, знания по иностранному языку, с другой стороны, умения, прививаемые на базе этих знаний. Программа формулирует требования к каждому из классов по обоим этим разделам. Следовательно, при планировании нужно иметь в виду, как накопление знаний, так и развитие умений.

Чтобы знания и умения по иностранному языку были глубокими и прочными, в планах нужно заранее предусматривать повторение и систематизацию изученного материала.

Таким образом, планированию подлежат: уроки, используемый на них материал и усваиваемые учащимися знания и умения по иностранному языку; домашняя работа учащихся, в особенности домашнее синтетическое чтение; повторение и систематизация материала, изученного ранее; внеклассная и внешкольная работа по иностранному языку. Важно при этом умело дозировать материал и виды работы с тем, чтобы уроки не были однообразными, а материал был бы доступным и посильным для учащихся по своему объему и характеру.

2. Виды планов, их составление и утверждение.

Основой, на которой строится все планирование учебно-воспитательной работы в школе, является учебный план, а для каждого учебного предмета в отдельности и программа.

Учебный план средней школы утверждается правительством и является для школы законом. В нем устанавливается число лет обучения и число недель в учебном году, перечень изучаемых в каждом классе дисциплин и количество отводимых на каждую из них часов, а также перечень переходных экзаменов и экзаменов на аттестат зрелости.

По действующему ныне (1956/57 учебный год) плану иностранный язык изучается в средней школе с пятого по десятый класс включительно. На него отводится: в пятом и шестом классах по 132 часа, а в седьмом, восьмом, девятом и десятом классах по 99 часов, всего—660 часов. Экзамен по иностранному языку сдается в десятом классе.

Программа издается Министерством просвещения каждой союзной и автономной республики и является обязательной для школ данной республики. В ней устанавливается объем знаний и умений по иностранному языку для каждого класса, с пятого по десятый включительно. В прилагаемой к программе методической записке содержатся наиболее важные методические указания.

На основе учебного плана и программы, а также согласованных с ними учебника и учебных пособий для каждого класса составляется **г о д о в о й п л а н**.

Примерный годовой план обычно прилагается к каждому учебнику по иностранному языку, а в «Методическом письме», предназначенном для учителя, даются необходимые разъяснения к плану. Эти примерные планы составляются высококвалифицированными специалистами с учетом опыта передовых учителей. Правда, они не могут быть приняты полностью и безоговорочно, но учитель должен, по возможности, ближе придерживаться их, поскольку они, как правило, хорошо используют возможности данного учебника.

Годовой план разбивается на четыре раздела, соответствующие четырем учебным четвертям, а каждый из этих разделов имеет ряд рубрик, содержание которых описано ниже.

В первой рубрике указывается номер параграфа, на основе которого проводится работа, а во второй рубрике — количество часов, отводимых на изучение материала данного параграфа. Затем следует ряд рубрик, в которые заносится фонетический, грамматический, лексический и др. материал (правила чтения, лексикологические и стилистические явления и т. д.), подлежащий изучению на основе данного параграфа, за указанное количество часов и согласно требованиям программы для данного класса. При этом каждый раз указывается, какой материал является новым, а какой изучается в порядке повторения и систематизации. В следующей серии рубрик указываются умения и навыки, которые должны быть выработаны на основе содержащегося в предыдущих рубриках материала. Здесь нужно конкретно указывать темп чтения, перевода, какого рода устные и письменные упражнения надлежит выполнить и т. д. Эту последнюю часть плана составлять наиболее трудно, поскольку программа формулирует требования по умениям лишь к моменту окончания каждого из классов, а прилагаемые к учебникам годовые планы почти никаких указаний по данному вопросу не дают. Следует отметить, что научно обоснованные требования к умениям учащихся по иностранному языку для каждой четверти вообще еще не разработаны, не говоря уже о требованиях для более коротких периодов обучения. Но учитель и здесь не может пустить дело на самотек: он должен ставить перед классом задачи на каждый урок, на каждую неделю, на каждый месяц и каждую четверть и добиваться их решения; именно в том, что развитие умений учащихся по иностранному языку или вовсе не планируется или планируется очень не конкретно, нужно видеть одну из серьезных причин формализма в обучении иностранному языку: учащиеся умеют воспроизвести правила и привести примеры на них, но не умеют применять их при чтении, письме, переводе и устной речи.

Годовой план, построенный, как описывалось выше, является одновременно и серией четвертных и даже недельных планов, однако он нуждается в дальнейшей конкретизации, которая достигается в **п о у р о ч н ы х п л а н а х**. (См. о них § 17 и 18 этой главы.)

Годовой план обсуждается предметной комиссией (т. е. объединением учителей иностранных языков данной школы или нескольких школ или района).

В некоторых школах годовые планы по иностранному и родному языку обсуждаются на совместных заседаниях соответствующих предметных комиссий. Такая практика дает возможность очень точно согласовать планы так, чтобы общие для двух языков явления изучались сначала на уроках родного языка, а лишь затем на уроках иностранного. Такие совместные заседания дополняются повседневным контактом между учителями родного и иностранного языка с целью уточнения взаимодействия между ними.

Дополнением к описанному годовому плану служит составляемый для каждого класса годовой план внеклассной и внешкольной работы по иностранному языку.

Этот план должен являться органической частью годового плана работы классного руководителя данного класса и общешкольного плана учебно-воспитательной работы.

На основе плана внеклассной и внешкольной работы по иностранному языку составляется ряд более конкретных планов, как-то: план работы кружка по иностранному языку, планы проведения отдельных мероприятий (вечера на иностранном языке, встречи с товарищами из ГДР и др.).

3. Важнейшие требования к планированию.

При планировании учебно-воспитательной работы по иностранному языку необходимо соблюдать ряд требований; основными из них являются: целеустремленность, реальность и конкретность планирования, учет общедидактических принципов и методических правил обучения, учет специфики класса, материала и организационных форм работы.

Рассмотрим эти требования.

Целеустремленность планирования — важнейшая предпосылка эффективности плана.

Планировать свою работу в школе целеустремленно значит прежде всего учитывать при этом цель обучения иностранному языку в школе в целом и задачи, предусмотренные программой для данного класса, в частности, подчинить все планирование достижению этой цели и решению этих задач.

Как уже указывалось, программа по иностранному языку для средней школы не формулирует задач на каждую учебную четверть и на каждый урок; их должен намечать учитель на основе материала учебника и с учетом особенностей класса: годовая задача обучения расчленяется на четвертные задачи, а последние — на небольшие конкретные задачи, решаемые на протяжении серии уроков и отдельных уроков. Все в каждом уроке должно служить решению этих конкретных задач.

Конкретность планирования означает точное указание цели, материала, методов работы на каждом уроке, занятии кружка и т. д. Планировать свою работу конкретно значит точно указывать, какие тексты будут изучаться, какие книги для чтения, наглядные пособия будут использованы в каждом отдельном случае, что будет объяснено в классе, что будет задано на дом, когда и как будет проверено выполнение домашнего задания. Планировать конкретно значит точно указывать объем подлежащего изучению материала и отводимое на его изучение время.

Чем конкретнее план, тем легче его реализовать. Подведение итогов выполнения плана является для каждого учителя неоценимой школой мастерства, а когда план неконкретен, его эффективность очень трудно, а подчас и невозможно проверить, следовательно, и трудно учесть, что в нем было хорошо, а что — плохо.

Реальность планирования — одно из наиболее важных и в то же время наиболее сложных требований. Оно означает, что план должен быть посильным для учащихся, т. е. не превышать их возможностей и в то же время не занижать требования программы. Сочетание этих двух сторон требует от учителя глубокого знания предмета, класса и методики преподавания.

Учет дидактических принципов и методических правил обучения также составляет важную предпосылку правильного планирования. Методические правила обучения иностранному языку являются, как уже указывалось, преломлением общедидактических принципов и принципа опоры на родной язык на конкретном материале в различных классах. Следовательно, данное требование означает прежде всего ориентацию на методические правила обучения при планировании.

Учет специфики класса, материала и форм работы относится к необходимым условиям выполнения всех изложенных выше требований.

Планирование учебно-воспитательной работы не терпит шаблона, другими словами, план урока не должен быть одинаковым для разных классов ни по объему и характеру изучаемого материала, ни по месту самостоятельной работы учащихся, ни по характеру предусматриваемой работы и т. д. План работы кружка по иностранному языку будет существенно отличаться от плана классной работы, больше того, на каждой ступени обучения внеклассная работа имеет свою специфику, обусловленную возрастными особенностями учащихся, их интересами, уровнем их общего развития и их знаниями по иностранному языку.

§ 17. Характерные черты и основные элементы урока иностранного языка.

Урок иностранного языка имеет ряд характерных черт.

В отличие от всех других уроков он проводится в основном на иностранном языке, родной язык употребляется здесь только при объяснении материала и для контроля понимания.

Каково бы ни было содержание урока, он должен прежде всего служить практическому овладению языком, т. е. овладению чтением, пониманием прочитанного, устной речью, письмом. Следовательно, не должно быть такого урока иностранного языка, на котором не развивались бы речевые умения и навыки.

Для урока иностранного языка характерна высокая активность учащихся: каждый учащийся должен так или иначе осуществлять на уроке различные виды речевой деятельности — ставить вопросы или отвечать на них, читать, писать, переводить и т. п.

Каждый урок имеет свою основную цель, тему и определенные задачи. В зависимости от цели и темы строится план урока.

Урок иностранного языка содержит обычно следующие составные части:

1. начало урока,
2. опрос учащихся,
3. объяснение и первичное закрепление материала,
4. повторение (закрепление) материала,
5. домашнее задание с соответствующими пояснениями,
6. конец урока.

Каждый урок содержит также ряд организационных моментов.

Часто под организационным моментом понимают начало урока, когда учитель входит в класс, приветствует учащихся, выявляет отсутствующих и т. д. Это действительно организационный момент, но отнюдь не единственный. Организационный момент проводится перед началом каждого очередного этапа урока и в конце урока. Например: прежде чем начать опрос учащихся, учитель предлагает им приготовить тетради или книги и т. д. Перед началом объяснения материала учитель сообщает о предстоящей работе, указывает, какой материал он будет объяснять и что учащиеся должны делать во время объяснения. Эти организационные моменты будут рассмотрены в связи с перечисленными выше элементами урока.

1. Начало урока играет важнейшую роль во всем его проведении, оно должно быть организовано так, чтобы учащиеся сразу могли переключиться на иностранный язык. Начало урока иностранного языка содержит следующие моменты: приветствие, сообщение дежурных (монологическое или диалогическое), сообщение учителя о содержании предстоящего урока, пояснения относительно очередного этапа урока.

Начало урока иностранного языка, как и начало любого другого урока, является организующим моментом по отношению ко всему уроку. Оно имеет две характерные черты:

а) учащиеся приветствуют учителя не только вставанием, но и хоровым произнесением приветственных слов на иностранном языке; это необходимо для того, чтобы уже в самом начале урока ввести учащихся в языковую атмосферу, переключить их на иностранный язык;

б) сообщение дежурных — на иностранном языке; это сообщение содержит обычно данные о количестве присутствующих и отсутст-

вующих, о содержании домашнего задания; иногда сообщение делают несколько учеников (по частям) по вызову учителя. Объем этого сообщения со временем расширяется: в него включаются данные о дате, погоде и т. д.; этот вид работы имеет большое значение для развития устной речи учащихся.

2. Опрос учащихся — проводится обычно в двух формах: индивидуальной и фронтальной.

При индивидуальном опросе учащийся вызывается к доске или к столу учителя. Содержание индивидуального опроса бывает весьма разнообразным. Обычно в него входят:

а) проверка умения читать (чтение учащимся вслух заданного текста);

б) проверка понимания текста (выборочный перевод отдельных предложений или абзацев, ответы на вопросы по тексту);

в) проверка знания слов (перевод слов с иностранного на русский и с русского на иностранный язык);

г) проверка умения говорить на иностранном языке (учащийся ставит классу вопросы по тексту или отвечает на вопросы, используя лексику текста; пересказывает текст, описывает картину и т. п.);

д) проверка знаний по грамматике и умения применять их на практике (частичный морфологический или синтаксический разбор отдельных предложений и пр.);

е) проверка знаний по фонетике, правил чтения, умения применять эти знания (звуко-буквенный анализ слова, объяснение отдельных фонетических явлений, например, долготы и краткости звуков в данном слове и т. п.).

Разумеется, содержание опроса в каждом классе будет различным, поскольку различны изучаемый материал и задачи обучения.

Индивидуальному опросу всегда предшествует организационный момент: учитель сообщает о предстоящем этапе урока, требует, чтобы класс внимательно слушал, замечал ошибки отвечающих и исправлял их. Такое указание мобилизует класс на активную работу. Когда учащиеся ко всем этим требованиям привыкнут, учитель может свои указания сократить до минимума.

После опроса каждого учащегося учитель объявляет отметку и обосновывает ее, чтобы и сам опрошенный и весь класс знали, за что поставлена данная отметка.

Индивидуальному опросу за один урок подвергается не менее трех-четырех учащихся.

При фронтальном опросе учащиеся отвечают с места. Этим опросом может быть охвачено 20—25 учащихся за урок. Фронтальный опрос служит для проверки усвоения, а также для повторения материала и для развития речевых умений учащихся, поэтому его роль на уроке иностранного языка весьма велика.

Содержание фронтального опроса меняется в зависимости от класса, но в него обязательно входит проверка знания слов. За несколько правильных ответов можно ставить отметку.

Фронтальному опросу предшествует организационный момент: учитель сообщает классу, что предстоит делать и дает соответствующие указания (заккрыть книги и тетради, внимательно слушать вопросы и т. п.).

Учитель должен стремиться к тому, чтобы постепенно все большее число указаний можно было давать на иностранном языке.

Часто индивидуальный опрос сочетается с фронтальным.

Некоторые учителя практикуют еще и третью форму опроса, так называемый **уплотненный опрос**: вызывают одновременно несколько учащихся, из которых один, скажем, отвечает у стола, а двое делают письменное упражнение на доске. Применение этой формы позволяет опросить за урок довольно большое число учащихся, однако «уплотненный опрос» в общем неприемлем, поскольку при нем внимание класса рассеивается, а учитель, который должен следить одновременно за несколькими отвечающими, не имеет возможности следить за классом. Особенно не рекомендуется проводить «уплотненный опрос» молодому учителю, который не научился еще соответствующим образом распределять свое внимание.

3. Объяснение и первичное закрепление материала входит в большинство уроков. Содержание его может быть различным и зависит от цели и темы урока: может объясняться грамматический, фонетический или другой материал, может объясняться новый текст и т. д. Независимо от того, что учитель объясняет, он должен помнить, что объяснение является одновременно и первичным закреплением (см. § 14).

4. Повторению материала посвящаются иногда целые уроки, но следует избегать уроков без повторения пройденного. Повторение материала может проходить в форме фронтального или индивидуального опроса, письменной работы и пр. На уроке повторение обычно предшествует объяснению нового материала: это дает возможность учителю идти от хорошо усвоенного, известного к неизвестному.

Повторению всегда предшествует организационный момент: сообщается о предстоящей работе и даются соответствующие указания.

5. Домашнее задание является органической частью подавляющего большинства уроков. Оно может задаваться в конце урока или непосредственно после объяснения. Содержание задания зависит от цели и темы урока. Обычно в него входят те элементы, о которых уже упоминалось в связи с индивидуальным опросом. Задание сопровождается подробным пояснением относительно материала и способа выполнения задания. Если задается упражнение нового типа, образец его должен быть предварительно сделан в классе.

6. Конец урока — важный момент, имеющий большое воспитательное и практическое значение. Учитель кратко подводит итоги урока, сообщает ученикам, что нового они узнали, каковы их успехи и недостатки, над чем нужно работать впредь.

Описанные выше составные части (кроме начала и конца урока) не обязательны для каждого урока и могут чередоваться в различной последовательности. Эта последовательность зависит от многих факторов (цель, тема урока, класс и пр.). Продолжительность каждого из этапов урока также не является постоянной.

§ 18. Классификация и построение уроков иностранного языка.

Уроки можно классифицировать по цели, по основной теме, по двум этим признакам одновременно, по ведущему методу и т. д. Наиболее важными критериями урока являются цель и тема (материал). По цели урока различают:

- а) уроки объяснения,
- б) уроки закрепления,
- в) уроки повторения,
- г) уроки контроля,
- д) уроки чтения,
- е) уроки перевода,
- ж) уроки устной речи и пр.

По основной теме (материалу) различают:

- а) уроки грамматики,
- б) уроки фонетики,
- г) уроки лексики и т. д.

Если берутся одновременно два критерия: цель и тема, — соответственно устанавливаются следующие типы уроков:

- а) урок объяснения грамматики,
- б) урок закрепления грамматики,
- в) урок повторения лексики и т. д.

В практике наиболее распространенным является урок смешанного типа, т. е. такой, который имеет одновременно 2—3 цели. Урок смешанного типа обычно сочетает в себе объяснение, закрепление, повторение и контроль грамматического, лексического, фонетического материала; на таком уроке идет работа и над чтением, и над переводом, и над устной и письменной речью. Это легко понять, исходя из того факта, что школьный учебный предмет «иностран- ный язык» сочетает в себе ряд аспектов языка и ряд умений. В этом состоит одна из характерных черт урока иностранного язы- ка. Данное обстоятельство, однако, не исключает приведенной выше классификации уроков, ибо и в уроке смешанного типа ве- дущим обычно является определенный материал или вид работы.

Ниже приводится несколько планов уроков немецкого языка в различных классах.

1. План урока в 5-м классе.

Ц е л ь у р о к а: Повторение и закрепление объясненной лек- сики, объяснение новых слов и буквосочетания *tz*.

Т е м а: § 17. Wir gehen in die Schule (повторение), § 18. Eine Familie (новый материал).

М а т е р и а л: Учебник по немецкому языку для 5-го класса, Учпедгиз, 1956.

1. Начало урока (приветствие, беседа с дежурными, сообщение плана урока) 2 мин.
2. Фронтальная работа: проверка выполнения домашнего задания (упражнение 2 к § 17), повторение слов § 17, спряжение глаголов laufen и fahren 10 мин.
3. Объяснение нового буквосочетания tz и первичное закрепление его. 6 мин.
4. Работа над новым текстом.
 - а) Объяснение новых слов § 18: die Familie, der Bruder, die Tochter, Sonntag. 8 мин.
 - б) рассказ учителя по картине Meine Familie 5 мин.
 - в) контроль понимания рассказа 5 мин.
 - г) чтение текста учителем и учениками 5 мин.
5. Домашнее задание (читать и переводить текст, знать слова, сделать письменно упражнение 2, стр. 78) с соответствующими пояснениями 2 мин.
6. Конец урока (подведение итогов) 2 мин.

И т о г о 45 мин.

2. План урока в 6-м классе.

Ц е л ь и т е м а у р о к а: Повторение слабого склонения имен существительных.

М а т е р и а л: Учебник по немецкому языку для 6-го класса, Учпедгиз, 1956, § 6, Im Zoo, Краткий грамматический справочник по немецкому языку К. Пиганович и А. Монигетти, § 55, 2.

1. Начало урока (приветствие, диалог на немецком языке между учителем и дежурным о дате, отсутствующих учениках и домашнем задании, сообщение учителя о содержании предстоящего урока). 3 мин.
2. Опрос:
 - а) фронтальный (признаки существительных, относящихся к слабому склонению, правило склонения, склонение существительных der Riese, ein Knabe с определенным и неопределенным артиклем) 8 мин.
 - б) индивидуальный (трех учащихся): чтение и перевод заданного текста Im Zoo, узнавание существительных слабого склонения в тексте, постановка вопросов к тексту и ответы на них с употреблением существительных слабого склонения . . 15 мин.
3. Повторение слабого склонения существительных (фронтальное):
 - а) выполнение на доске и в тетрадях письменного упражнения 11 (перевод на немецкий язык). 10 мин.

б) составление предложений с существительными слабого склонения (устно)	5 мин.
4. Домашнее задание	3 мин.
5. Конец урока (подведение итогов)	1 мин.
<hr/>	
Итого	45 мин.

3. План урока в 7-м классе.

Цель и тема урока: Объяснение употребления Plusquamperfekt во временных придаточных предложениях с союзами als и nachdem, объяснение новых слов первой половины § 20.

Материал: Учебник немецкого языка для 7-го класса, Учпедгиз, 1955.

1. Начало урока	2 мин.
2. Индивидуальный опрос трех учащихся: чтение текста, выборочный перевод, ответы на вопросы по § 19	10 мин.
3. Фронтальная работа: повторение образования Plusquamperfekt	3 мин.
4. Объяснение нового грамматического материала:	
а) объяснение употребления Plusquamperfekt во временных придаточных предложениях с союзами als и nachdem	10 мин.
б) проверка понимания, первичное закрепление	5 мин.
5. Объяснение новой лексики первой половины § 20	10 мин.
6. Домашнее задание	3 мин.
7. Конец урока	2 мин.
<hr/>	
Итого	45 мин.

4. План урока в 8-м классе.

Цель урока: Развитие устной речи учащихся.

Тема: Лексика текста Der große Gelehrte unseres Landes.

Материал: § 16 учебника по немецкому языку для VIII класса, Учпедгиз, 1955.

1. Начало урока	2 мин.
2. Индивидуальный опрос трех учеников: чтение текста, выборочный перевод, вопросы и ответы по тексту	15 мин.
3. Упражнения в устной речи (фронтально):	
а) перевод на немецкий язык отдельных слов текста	2 мин.
б) упражнение в дополнении этими словами предложений, начатых учителем	7 мин.
в) вопросы к тексту и ответы на них	6 мин.
г) членение текста на смысловые отрезки и придумывание заголовков к ним	9 мин.
4. Домашнее задание (подготовить пересказ текста на немецком языке)	2 мин.
5. Конец урока	2 мин.
<hr/>	
Итого	45 мин.

5. План урока в 9-м классе.

Цель и тема урока: Объяснение и первичное закрепление лексики нового текста; повторение притяжательных местоимений.

Материал: Учебник по немецкому языку для 9-го класса, § 8, Учебник по грамматике для 8—10-х классов Н. А. Бергман и М. Д. Натанзон.

1. Начало урока 3 мин.
2. Проверка домашнего задания:
 - а) фронтальная: проверка письменного упражнения с притяжательными местоимениями 6 мин.
 - б) индивидуальная: опрос учащихся по § 7 12 мин.
3. Работа над новым текстом:
 - а) вступительная беседа учителя и объяснение новых слов 8 мин.
 - б) рассказ первой части текста учителем и контроль понимания 6 мин.
 - в) чтение текста учащимися 6 мин.
4. Домашнее задание 2 мин.
5. Конец урока 2 мин.

Итого 45 мин.

6. План урока в 10-м классе.

Цель урока: Развитие устной речи учащихся.

Тема: Новая и старая Москва.

Материал: Учебник немецкого языка для 10-го класса, Учпедгиз, 1956, § 2, Moskau и иллюстрация к нему на стр. 14.

1. Начало урока 3 мин.
2. Индивидуальный опрос двух учащихся: чтение и перевод последней части § 2, проверка знания слов, устный перевод на немецкий язык (упр. 5, стр. 20) 12 мин.
3. Фронтальная работа¹:
 - а) вопросы и ответы по картинке 10 мин.
 - б) ответы на вопросы учителя (упр. 6, стр. 20) 10 мин.
 - в) рассказ учителя (резюме беседы) 5 мин.
4. Домашнее задание (составить сообщение на тему Das neue Moskau, используя план, данный в упр. 6 на стр. 20) . . . 3 мин.
5. Конец урока 2 мин.

Итого 45 мин.

¹ За каждые три-четыре правильных ответа ставится отметка.

7. Серия уроков и тематический план

Выше было показано шесть планов отдельных уроков немецкого языка, по одному для каждого класса. Эти уроки показаны вне связи с предыдущими и последующими, в практике же обучения изолированных уроков не должно быть, каждый из них является как бы продолжением предыдущего и готовит учащихся к следующему уроку. Эта связь особенно ясно видна, когда разрабатывается серия уроков по какому-либо параграфу учебника (на изучение каждого параграфа отводится, как правило, несколько уроков).

Разработка серии уроков — задача, с решением которой учитель сталкивается повседневно, поэтому на ней нужно специально остановиться.

Серия уроков разрабатывается на основе тематического плана, который охватывает языковой и тематический материал одного или нескольких параграфов учебника.

Чтобы правильно составить тематический план на несколько уроков, нужно тщательно изучить текст, установить, какой новый и какой знакомый грамматический и лексический материал он содержит и что нужно сделать, чтобы привести в связь новый языковой материал с уже усвоенным. Изучая текст, учитель должен расчленить его на смысловые отрывки (количество этих отрывков зависит от величины текста и его трудности), продумать объяснение нового языкового материала, подобрать или составить устные и письменные упражнения для закрепления этого материала. При анализе текста необходимо установить, какие возможности он представляет с общеобразовательной и воспитательной точки зрения.

Изучив таким образом текст, учитель устанавливает, сколько часов следует отвести на изучение всего текста в целом и на каждую из его частей в отдельности.

Ниже приводится разработка текста *Marx und die schöne Literatur* (Учебник немецкого языка для 10-го класса К. М. Погодилова и И. В. Рахманова).

а) Анализ языкового материала текста.

Лексика. Текст содержит следующие новые слова и обороты: *verehren, eingehend, eigentümlich, vervollkommen, vortragen, ausrufen, vornehmen, besitzen, Zusammenhang, modern, Ausspruch, Freude machen, Vorliebe zeigen.*¹

Грамматика. Основную трудность текста составляют придаточные предложения второй и третьей степени.

Фонетика. Основная трудность текста заключается в чтении имен собственных и слов иностранного происхождения.

¹ Эти слова и обороты отнесены к числу подлежащих объяснению условно.

Поскольку текст содержит довольно большое количество новых слов, а также грамматические и фонетические трудности, он должен быть предназначен для аналитического чтения.

На изучение текста должно быть отведено 6 уроков.

б) Задачи по изучению текста

6 часов §...от ... до ...	Задачи по аспектам языка			Задачи по умениям и навыкам
	Лексика	Грамматика	Фонетика	
	<p>а) объяснить и закрепить новые слова и обороты;</p> <p>б) повторить лексику § 1, 4, относящихся к той же теме;</p> <p>в) провести анализ сложных и производных слов текста.</p>	<p>а) провести синтаксический анализ текста;</p> <p>б) повторить следующие грамматические темы:</p> <p>1) порядок слов в сложноподчиненном предложении,</p> <p>2) место придаточного предложения и порядок слов в главном предложении, следующем после придаточного,</p> <p>3) Imperfekt сильных и слабых глаголов.</p>	<p>а) чтение имен собственных английского, греческого и др. происхождения;</p> <p>б) интонация немецкого предложения.</p>	<p>1) Добиться хорошего чтения и адекватного перевода текста.</p> <p>2) Выполнить 4 устных и 5 письменных упражнений.</p> <p>3) Провести вопросно-ответные упражнения в целях развития умения понимать речь со слуха.</p>

в) Примерный план распределения материала и видов работы по урокам.

Первый урок: Вступительная беседа на немецком языке о К. Марксе с целью повторения ранее изученных слов и создания направленности мысли, необходимой для успешного анализа текста (на уроке используется материал § 1,4).

Второй урок: аналитическое чтение (лексико-грамматический анализ первой части текста).

Третий урок: закрепление нового материала в процессе индивидуального и фронтального опроса.

Четвертый урок: аналитическое чтение второй части текста.

Пятый урок: повторение нового материала первой части текста, закрепление материала второй части текста.

Шестой урок: составление плана текста, вопросно-ответная работа по тексту в целом.

Здесь мы ограничимся этими общими сведениями об уроке иностранного языка в средней школе. Мы неоднократно будем возвращаться к этой теме в последующем, по мере накопления материала по методике обучения лексике, грамматике, чтению, устной речи, письму. В соответствующих главах будут приводиться фрагменты уроков, записи целых уроков и серий уроков.

ФОНЕТИ

Под фо
строй я
звукосочета
'мелями, а

Научить
росить и по
ковым стро

Для ме
нчисе наук
установив
емого инос
брать фоне
мать его

Отсюда
ка важно
но и для

§ 1

Звуки
русского яз
и гласные
это дает учи
еся уже
н, входящие
е-гласные
Взаимоо
платине т
еб) ажать
з. к [с] сб
г. в г. во

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

Глава III

ФОНЕТИКА (ПРОИЗНОШЕНИЕ)

ФОНЕТИКА И ЕЕ МЕСТО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Под фонетикой понимают, с одной стороны, звуковой строй языка, т. е. совокупность его звуковых средств (звуки, звукосочетания, ударение, ритм, мелодия), служащих для обмена мыслями, а с другой стороны — науку о звуковом строе языка.

Научиться читать и говорить значит, в частности, уметь произносить и понимать чужую речь. Эти умения тесно связаны со звуковым строем языка.

Для методики обучения иностранным языкам большое значение имеет наука о звуковом строе языка. Пользуясь ее данными, мы устанавливаем общее и различное в фонетике родного и изучаемого иностранного языка, а это дает возможность правильно отобрать фонетический материал для школы и помогает правильно преподать его учащимся.

Отсюда следует, что знание фонетики изучаемого и родного языка важно не только для составителей программ и учебников, но и для каждого учителя иностранного языка.

§ 19. Краткая характеристика фонетического строя немецкого языка в методической трактовке.

Звуки немецкого языка имеют много общих черт со звуками русского языка: немецкий язык, как и русский, содержит согласные и гласные звуки, причем согласные делятся на глухие и звонкие; это дает учителю возможность использовать многое из того, что учащиеся уже знают по курсу родного языка: например, он избавлен от необходимости объяснять, что такое гласный и согласный, какие согласные называются звонкими, а какие глухими.

Взаимоотношения между звуком и буквой в немецком языке в принципе такие же, как и в русском: один и тот же звук может изображаться различными буквами (ср. с к а з, где в первом случае звук [с] обозначается буквой с, а во втором случае — буквой з и Tod, где в первом случае звук [т] обозначен буквой т, а во втором случае

—буквой d); с другой стороны, одна и та же буква может соответствовать различным звукам (ср. п о с о л, где буква о соответствует в первом случае звуку, похожему на [a], а во втором случае звуку [o], и abbaen, где первая буква b соответствует звуку [p], а вторая — звуку [b] и т. п.)

Это дает учителю возможность не объяснять учащимся, что звук и буква не одно и то же (они познакомились с этим на уроках родного языка), а сосредоточить свое внимание на специфике взаимоотношений между звуками и буквами в немецком языке.

Главное, на что учитель должен обратить внимание — это р а з л и ч и я в звуковом составе немецкого и русского языков. Эти различия весьма значительны.

Г л а с н ы е . В немецком языке имеется гораздо больше гласных, чем в русском. Это объясняется тем, что немецкие гласные различаются по длительности и качеству (долгие и краткие, открытые и закрытые), вследствие чего большую часть гласных можно разбить на пары, например: [ɔ] — [o:], [y] — [y:] и т. д. В русском языке, как известно, парных гласных такого типа нет: парные гласные типа э — е, о — ё, у — ю, а — я, сведения о которых учащиеся получают в младших классах, являются сопоставлением простого гласного и сочетания гласного с среднеязычным сонантом.

Немецкие краткие гласные произносятся более кратко, чем русские, а долгие — длительнее русских.

Долгота и краткость немецких гласных в сочетании с качественным различием имеет смысложначительное значение (ср. Bett — кровать, Beet — грядка). Это нужно с самого начала довести до сознания учащихся, так как путая долгие и краткие гласные, они искажают значение слова.

С длительностью гласного неразрывно связано его качество: все долгие гласные, за исключением [a:] и [ɛ:] — закрытые, а все краткие немецкие гласные — открытые (их также называют соответственно у з к и м и и ш и р о к и м и, поскольку при произнесении кратких гласных рот открыт больше и расстояние между спинкой языка и нёбом шире, чем при произнесении узких гласных). Как известно, русские гласные не различаются ни по длительности, ни по качеству. Открытость и закрытость гласных также имеет в немецком языке смысложначительное значение (ср. Beeren — ягоды и Bären — медведи), следовательно, должна быть усвоена учащимися.

Немецкие гласные различаются, далее, по виду отступа: краткие гласные произносятся с с и л ь н ы м о т с т у п о м, иначе говоря, колебание голосовых связок при их произнесении не ослабевает до конца; долгие гласные произносятся со с л а б ы м о т с т у п о м, иначе говоря, к концу их произнесения напряжение голосовых связок ослабевает и сила звука убывает. Хотя учащимся нет необходимости давать понятие о различии слабого и сильного отступов, которое не свойственно русским гласным, они должны быть соответствующим образом натренированы, чтобы правильно произносить краткие и долгие гласные.

Немецкие гласные сохраняют свое качество до конца звучания, что является следствием относительно большой напряженности артикулирующих органов при их произнесении и общей устойчивости артикуляции. В русском языке наблюдается обратное явление: гласные меняют свое качество. Так, при произнесении слова *нет* мы слышим нечто вроде *неат*; когда произносится слово *дом*, мы слышим *доам* и т. п. Чтобы избежать переноса произносительных привычек из родного языка в иностранный, нужно приучать учащихся следить за устойчивостью своей артикуляции.

Немецкие гласные в начале слова, а в сложных и производных словах — в начале приставки и корня произносятся с т в е р д ы м п р и с т у п о м. Сущность твердого приступа заключается в том, что перед произнесением гласного голосовые связки плотно смыкаются, а когда они затем начинают колебаться, воздушная струя вырывается с глухим гортанным взрывом, напоминающим легкое откашливание. Отсутствие или наличие твердого приступа легко проверить, произнеся соответствующее слово шопотом и держа при этом пальцы на гортани: при твердом приступе слышится щелчок, а «яблочко» приходит в движение.

Немецкая речь без соблюдения твердого приступа производит впечатление чего-то неестественного, отсутствие твердого приступа может затруднить понимание слова (ср. *vereisen* — леденеть и *vergeisen* — уехать).

В произнесении немецких гласных губы участвуют более активно, чем в произнесении русских. Звучание очень многих немецких гласных зависит от формы губного отверстия, следовательно, при обучении немецкому произношению учитель должен приучать учащихся контролировать движение губ и следить за отчетливостью губной артикуляции.

С о г л а с н ы е. В немецком языке гораздо меньше согласных, чем в русском. Это объясняется тем обстоятельством, что большинство русских согласных может быть не только звонкими и глухими (что имеет место и в немецком языке), но, кроме того, мягкими и твердыми (т. е. палатализованными и непалатализованными), что для немецкого языка не характерно.

Это различие приводит к большому количеству ошибок у учащихся, которые в силу имеющихся у них произносительных привычек палатализируют согласные перед *e* и *i*. Следовательно, учитель должен объяснить эту особенность учащимся и следить за тем, чтобы они не смягчали согласных. Смыслоразличительного значения наличие или отсутствие палатализации в немецком языке не имеет.

Немецкие согласные произносятся более энергично, чем русские; при глухих шумных немецких согласных шум гораздо сильнее, чем при соответствующих русских (ср. *schon* и шел, *Rasse* и раса); немецкие глухие смычно-взрывные согласные произносятся в отличие от соответствующих русских согласных с придыханием (ср. *Таппе* и Таня); немецкие звонкие согласные глуше русских звонких, поэтому кажется, что немец произносит русское *бабушка* как

папушка, русское дом как том и т. п. В немецком языке отсутствует столь распространенное в русском языке озвончение глухого согласного под влиянием последующего звонкого: сравни [хл'еп] но [хл'еб гар'ачий] в русском и [maxst] и [maxst du:] в немецком.

Все эти свойства немецких согласных не имеют смысловозначительного значения, но они типичны для немецкого языка, и несоблюдение их лишает немецкое произношение его характерных особенностей. Учитель должен, по мере возможности, добиваться усвоения учащимися этих особенностей немецких согласных, однако главное внимание он должен уделить гласным, поскольку некоторые их свойства, о которых уже говорилось выше, имеют решающее значение для понимания немецкой речи.

Ударение. Под ударением понимают выделение слога в слове или слова в предложении.

Ударение в немецком и русском языках имеет много общего, что позволяет учителю при объяснении и закреплении соответствующего материала перенести целый ряд моментов из родного языка в иностранный.

Общие черты ударения в немецком и русском языках следующие:

1. В обоих языках ударение динамично, это значит, что ударный слог произносится с большим напряжением всех артикулирующих органов, чем остальные слоги.

2. В обоих языках ударение является традиционным, т. е. в каждом слове оно привязано к определенному слову и не может быть перенесено произвольно на другой слог без нарушения нормы, а иногда и смысла (ср. 'дома и до'ма, 'modern и то'dern).

3. Фразовое ударение в обоих языках является логическим; оно достигается теми же средствами, что ударение в слове, но при его помощи может быть выделено любое слово в зависимости от содержания высказывания: ср. Я отправился домой пешком (а не на троллейбусе); я отправился домой (а не в школу!) пешком: Я (а не мой брат!) отправился домой пешком.

Ich (nicht jemand anders) gehe nach Hause.

Ich gehe nach Hause (nicht ins Kino).

Вместе с тем, немецкое ударение имеет существенные особенности, отличающие его от ударения в русском языке.

1. Немецкое ударение сильнее русского, следовательно, разница между ударным и неударным слогом в немецком языке больше, чем в русском. Эта особенность, хотя и типична для немецкого языка, не имеет, однако, существенного значения для того, чтобы понимать немецкую речь и быть понятым, поэтому в школе ее можно обойти.

2. Немецкие производные и сложные слова имеют по несколько ударений различной силы в то время, как русские производные и сложные слова имеют только по одному ударению.

Ср. пере'нос — 'Über'tragung
самол'ет — 'Flug,zeug.

Учащиеся склонны переносить это явление из родного в немецкий язык, вследствие чего появляется неправильное произнесение гласной, носящей второстепенное ударение: [ˈybərˈtra: guɪ] вместо [ˈy·bərˈtra: guɪ].

Добиваясь четкой артикуляции каждой гласной, учитель должен устранить эту ошибку.

3. При словоизменении (спряжение, склонение и пр.) ударение остается в немецком слове всегда на одном и том же слоге и на одной и той же морфеме; в русском языке при словоизменении ударение может переходить на другой слог и другую морфему.

Ср. коле́со — ко́лёс, но: das ˈRad, der ˈRäder;

боль́шой — ˈбольшой, но: ˈgroß, ˈgrößer;

хо́жу — ˈходим, но: ˈgehe, ˈgehen.

4. Немецкое ударение в слове подчиняется определенным п р а в и л а м ¹.

Эти правила различны для разных частей речи, основные из них приводятся ниже.

Г л а г о л ы с неотделяемыми приставками be-, ge-, ent-, emp-, ver-, zer- и корневые глаголы имеют только одно ударение, которое падает на корневой слог. (Ср.: ˈgehen, beˈgehen, verˈgehen, entˈgehen, zerˈsetzen и т. п.)

Глаголы с отделяемыми приставками имеют два ударения, при чем главное ударение падает на отделяемую приставку, а второстепенное — на корневой слог (ср. ˈauf,machen, ˈab,reisen). Приставки durch-, über-, im-, wieder-, unter- могут быть отделяемыми и неотделяемыми; когда они отделяются, глагол имеет два ударения: главное на отделяемой приставке и второстепенное на корневом слоге; когда приставка не отделяется, глагол имеет только одно ударение — на корневом слоге (ср. ˈdurch, schneiden — разрезать, durchˈschneiden — пересечь, überˈsetzen — перевести (на др. яз.), ˈüber,setzen — перевезти и т. п.).

В сложных глаголах главное ударение падает на первую часть слова, а вторая часть слова несет обычно второстепенное ударение.

Эти правила особенно важны, они связывают фонетическую сторону слова с его морфологической стороной. Учитель должен с самого начала обратить на них внимание учащихся, учить их переводить глаголы с приставками и отделять приставку в зависимости от того — падает ли на нее ударение, а также ставить ударение в таком глаголе с учетом того, отделяется или не отделяется его приставка.

С у щ е с т в и т е л ь н о е, как и глагол, может иметь одно или два ударения.

Одно ударение имеют корневые существительные с безударными суффиксами: -e, -er, -el, -en, -ler, -ner, -chen и приставками be-, ge-,

¹ Подробнее см. Б. В. Линднер, Практическая фонетика немецкого языка, Учпедгиз, 1955, стр. 100 и далее.

er-, ver- и др.; два ударения (главное и второстепенное) имеют существительные, производные от глаголов с отделяемой приставкой, сложные существительные и существительные с суффиксами: -ung, -heit (keit), -schaft, -sal, -tum, -mut.

В первом случае главное ударение падает на приставку, во втором случае — на определяющее слово (первое слово), в третьем случае — на корневой слог. (Ср. 'Sonne, 'Mädchen—'Abfahrt, 'Ubergang—'Wohnung, 'Freiheit, 'Herrschaft и т. п.)

Эти правила имеют существенное значение не только для правильного произношения, но и для понимания слов. По главному ударению в сложных словах, воспринятых со слуха, устанавливается определяющее слово; главное ударение на приставке существительных показывает учащимся, что данное существительное образовано от глагола с отделяемой приставкой, и если соответствующий глагол им известен, они могут правильно догадаться о значении существительного. Так, зная глагол abschaffen, можно догадаться о значении отсутствующего в словаре-минимум существительного Abschaffung.

Усвоив сведения об ударении в глаголах и существительных, учащиеся приобретают базу, опираясь на которую можно объяснить правила ударения в прилагательном и наречии.

Прилагательные и наречия могут иметь одно или два (главное и второстепенное) ударения. Одно ударение имеют простые и производные прилагательные с суффиксами -ig, -lich, причем оно падает на корневой слог, и простые наречия, ударение в которых падает на первый слог (ср. 'neue, 'ruhig, 'deutlich; 'gestern, 'morgen).

Два ударения имеют производные прилагательные с суффиксами -sam, -bar, -los, -haft, причем главное ударение падает на корневой слог, а второстепенное — на суффикс (ср.: ge'hor,sam, dank'bar, furcht'los, 'helden,haft) и производные и сложные наречия, причем главное ударение часто падает на вторую часть слова (ср. ,so' fort, ,bei 'nahe, ,hier' he:t и т. п.). Для наречий, образованных от прилагательных, действуют те же правила ударения, что и для соответствующих прилагательных.

Интонация включает в себя все фонетические средства, при помощи которых в устной речи слова соединяются в сочетания слов, а сочетания слов — в предложения; одновременно с грамматическими и лексическими средствами интонация оформляет предложение в повествовательное, вопросительное, побудительное или восклицательное. К таким фонетическим средствам относятся: мелодия, паузы, ударение, темп, громкость голоса и др.

Немецкая интонация отличается от русской главным образом по мелодии, т. е. по тому, как изменяется высота тона при произнесении предложения. Для русской интонации характерно повышение тона на каждом ударном слоге и его понижение на следующем неударном слоге. В немецком языке, когда за ударным слогом следуют безударные, мелодия остается неизменной. Таким образом,

немецкой интонации не свойственно то последовательное повышение и понижение тона, которое придает русской интонации своеобразную певучесть.

В эквивалентных по содержанию немецком и русском предложениях ударение обычно падает на одно и то же слово, однако, поскольку порядок слов в немецком и русском предложениях не совпадает, а также в силу причин лексического характера ударение в них оказывается в различных местах. Например, в предложении «Я читал книгу» ударение падает на последнее слово, а в эквивалентном немецком предложении (ich habe ein Buch gelesen) ударение, падая на то же слово, оказывается в середине предложения.

§ 20. Фонетический минимум по немецкому языку для школы.

При отборе фонетического материала, который должен быть усвоен учащимися в школе, следует исходить, во-первых, из цели обучения, во-вторых, из соотношения между звуковым строем немецкого и русского языков, в-третьих, из реальных возможностей школы.

Учитывая эти три момента, можно сформулировать следующие основные требования к фонетическому минимуму для школы:

1. Фонетический минимум должен обеспечить безусловное достижение цели обучения, т. е. он должен дать учащимся возможность правильно читать и понимать немецкие тексты, понимать устную речь, воспринятую со слуха, и говорить так, чтобы их произношение не препятствовало пониманию.

2. Соответственно этому требованию учащиеся должны усвоить характерные для немецкого произношения факты, и прежде всего — играющие в речи смысловозначительную роль.

3. Фонетический минимум должен быть посильным.

4. Фонетический минимум, будучи экономным и посильным для учащихся, должен обеспечить им в то же время возможность для усовершенствования произношения после школы.

Этим требованиям отвечает следующий фонетический материал:

1) Звуки и звуко сочетания немецкого языка.

2) Правила чтения немецкого языка (включая ударение в слове).

3) Элементарные понятия об интонации в немецком языке.

В результате овладения указанными знаниями и соответствующей тренировки учащиеся должны уметь:

а) правильно произносить все слова и выражения, входящие в словарь-минимум;

б) правильно читать все слова и выражения словаря-минимум и все иные слова, подчиняющиеся пройденным правилам чтения;

в) различать на слух все звуки и звуко сочетания немецкого языка, а также те их качества, которые имеют смысловозначительное значение;

г) правильно интонировать немецкое предложение при чтении и в речи.

Все эти знания и умения имеют практическое, образовательное и воспитательное значение.

Практическое значение этих знаний и умений заключается в том, что они дают возможность пользоваться языком как средством общения. Кроме того, работа над фонетикой способствует усвоению грамматики и лексики, поскольку слухо-моторный момент (слушание и артикулирование), сопутствующий этой работе, стимулирует запоминание языковых фактов вообще.

Образовательное значение работы по фонетике заключается в том, что расширяется умственный горизонт учащихся: они познают новые, отсутствующие в родном языке взаимоотношения между буквами и звуками, лучше осознают на этой основе звуко-буквенные отношения в родном языке, знакомятся с работой артикуляционного аппарата, получают ряд других сведений о звуковом строе языка.

Определенное воспитательное значение имеет преодоление трудностей произношения, развитие слуха учащихся (в связи с необходимостью тонко различать звуки и их оттенки понижается порог чувствительности у учащихся).

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ В ШКОЛЕ

§ 21. Основные особенности обучения произношению в школе.

Учащийся приходит в школу с уже сложившимися произносительными привычками. Эти привычки он приобрел в процессе овладения родным языком, путем подражания окружающим. В школе произносительные привычки в какой-то мере начинают осознаваться (учащийся научается различать в речи гласные и согласные, звонкие и глухие, твердые и мягкие согласные; он осознает, что звук и буква не одно и то же, знакомится с их взаимоотношениями в родном языке и т. д.), а некоторые из привычек устраняются или видоизменяются в школе (например, неправильное произношение [Г], употребление [ЙЭ] вместо [Э] и др. местные особенности произношения).

Каким же должен быть путь обучения произношению?

В истории методики известны взгляды, согласно которым учащийся должен овладевать иностранным произношением так же, как он овладевал в младенчестве произношением родного языка. К сожалению, многие учителя нашей школы следуют этой точке зрения, и не потому, что они согласны с ней, а просто потому, что они идут по линии наименьшего сопротивления или вовсе не задумываются над особенностями обучения произношению иностранного языка.

В чем состоят эти особенности?

Во-первых, в том что, усваивая произношение родного языка, ребенок не имеет еще никаких произносительных привычек и, естественно, не должен затрачивать усилий на их преодоление; при

овладении произношением иностранного языка школьник уже имеет вполне сложившиеся и при том весьма прочные произносительные привычки родного языка, преодолеть которые довольно трудно.

Во-вторых, произношение родного языка усваивается в основном в младенческом возрасте, когда способность к анализу еще не развита и поэтому ведущую роль в усвоении играет подражание; к изучению иностранного произношения ученик приступает в возрасте 11—12 лет, когда способность к подражанию у него уже не так сильна, а умение анализировать довольно хорошо развито.

В-третьих, для усвоения произношения родного языка ребенок имеет много времени и очень большие возможности, поскольку он слышит родной язык и говорит на нем каждый день; на обучение иностранному языку отводится относительно мало времени, иностранную речь учащийся слышит в основном только на уроке иностранного языка, а все остальное время он общается на родном языке (да и на уроках иностранного языка родная речь занимает определенное место).

Из этих особенностей следует, что путь овладения иностранным произношением по самой природе вещей не может повторять пути овладения произношением родного языка. Следовательно, нужно найти какой-то более короткий, рациональный путь, максимально используя возможности учащихся и школы.

Каковы эти возможности?

Имеются в виду, во-первых, знания учащихся по фонетике родного языка, во-вторых, произносительные привычки учащихся, которые могут быть перенесены в иностранный язык непосредственно или в несколько преобразованном виде (см., например, обучение произношению звука [ç], § 22), в-третьих, способность учащихся к анализу и к подражанию учителю, в-четвертых, — знания по фонетике иностранного языка, которые могут быть объяснены учащимся и усвоены ими, наконец, упражнения в произношении.

Следовательно, основной путь рационального обучения иностранному произношению в условиях школы включает в себя четыре метода:

1) Сообщение учащимся определенных знаний по фонетике иностранного языка.

2) Анализ в сочетании с имитацией.

3) Опору на родной язык учащихся.

4) Упражнения в произношении.

Следующая особенность обучения иностранному произношению заключается в том, что это обучение предполагает, с одной стороны, умение правильно произносить как при чтении, так и при говорении, а с другой стороны — умение различать звуки и звукосочетания, а также интонацию в чужой речи.

Эти умения тесно связаны между собой. Умение правильно произносить и читать предполагает умение различать звуки и интона-

цию в чужой речи, а последнее способствует улучшению произношения.

Отсюда, однако, не следует, что достаточно учить произносить, не обращая внимания на умение слышать и слышать чужое произношение. Наоборот, у учащихся нужно специально развивать фонетический слух, который является важной предпосылкой для овладения умением произносить (при отсутствии фонетического слуха невозможно, например, правильное подражание произношению учителя) и ценен сам по себе, ибо дает возможность понимать чужую речь. Следовательно, среди упражнений в произношении должны быть представлены и такие, которые рассчитаны на умение слышать чужую речь, и такие, целью которых является умение воспроизводить звуки, звукосочетания и интонацию в речи.

Обучение произношению иностранного языка имеет еще одну важную особенность: для учащихся характерно синтетическое восприятие, они, следовательно, воспринимают слово в целом, не вычленив отдельных звуков; если не учитывать это, может оказаться, что учащиеся не научатся слышать и воспроизводить отдельные звуки. Для предупреждения таких ошибок могло бы как будто служить объяснение изолированных звуков, но и такой метод имеет серьезные недостатки: в речи употребляются не изолированные звуки, а слова и предложения, поэтому возможно, что учащийся, хорошо воспринимая и воспроизводя отдельные звуки или звукосочетания, окажется не в состоянии воспринимать и воспроизводить в речи слова и предложения. Нужно найти такой путь, который, с одной стороны, позволил бы учителю хорошо отработать произношение каждого звука, а с другой стороны—вооружить учащегося умением воспринимать и воспроизводить звуки в словах и предложениях. Таким является аналитико-синтетический путь. Его сущность заключается в том, что учащийся воспринимает слово (предложение), из которого затем вычлениваются его отдельные элементы (слова, слоги, звуки), произношение последних отрабатывается, после чего звуки употребляются в слог, слог в слове, слово в предложении.

Таковы особенности обучения произношению иностранного языка в условиях школы.

Остановимся теперь подробнее на четырех основных методах обучения произношению, названных выше: опоре на родной язык учащихся, сообщении учащимся знаний по фонетике иностранного языка, на сочетании анализа с подражанием и на упражнениях в произношении.

§ 22. Основные методы обучения произношению.

1. Сообщение учащимся знаний по фонетике.

Выше было установлено, что один из наиболее рациональных путей к усвоению произношения иностранного языка лежит через

сообщение учащимся определенной суммы знаний по фонетике иностранного языка, а именно:

а) знания различных фонетических правил (правил произношения, правил ударения и др.);

б) знания артикуляции звуков;

в) знания взаимоотношений между фонетическими явлениями родного и иностранного языков.

Назначение этих знаний состоит, во-первых в том, чтобы сократить учащимся путь к овладению иностранным произношением: зная определенные правила, учащийся идет к цели не вслепую, а наиболее коротким путем.

Их назначение состоит, далее, в том, чтобы дать учащимся средство для самоконтроля во время учения и после окончания школы: зная определенные правила или имея в своем распоряжении определенные «опорные точки» (см. о них ниже, «артикуляционные установки»), учащийся получает возможность установить, правильно ли он произносит, читает и т. д.

В-третьих, оно состоит в том, чтобы учащийся мог пользоваться знаниями по фонетике после школы для совершенствования своего произношения или для восстановления своих произносительных навыков, если они почему-либо разрушатся.

Назначение знаний по фонетике состоит, наконец, в том, чтобы расширить кругозор учащегося, дать ему возможность глубже познать фонетические явления родного языка.

Рассмотрим каждый из названных выше разделов знаний.

В школе учащиеся должны усвоить ряд фонетических правил в тесной связи с орфографическими правилами и правилами чтения, а именно: правила о типах слогов (открытый, закрытый, условно-закрытый), правила ударения в простых, производных и сложных словах, правило относительно отсутствия в немецком языке уподобления согласных по озвончению и др.

Все эти правила доступны учащимся, они должны объясняться учителем и закрепляться путем длительных упражнений.

Иначе обстоит с объяснением артикуляции звуков.

Было бы неправильно давать учащимся при объяснении звуков детальное описание артикуляции каждого немецкого звука, в таком роде: «[х] — язычковый щелевой глухой согласный. При произнесении немецкого [х] мягкое нёбо опускается и образуется щель между маленьким язычком и слегка приподнятой задней спинкой языка».

Такого рода описания недоступны учащемуся пятого класса. Но если бы он понял объяснение, пользы было бы мало хотя бы уже потому, что учащийся пятого класса не в состоянии ни управлять мягким нёбом и язычком, ни контролировать их движений.

По этим причинам учитель должен, где это возможно, заменять описание артикуляции артикуляционными установками, т. е. установками на произнесение какого-то знакомого звука. Например, в учебниках по фонетике обычно дается такое

описание артикуляции звука [ŋ]. «Рот приоткрыт, задняя спинка языка поднята и прижата к мягкому нёбу; мягкое нёбо опущено и открывает вход в полость носа. Передняя и средняя спинка языка опущены, кончик языка прижат к нижним передним зубам».

Из этого описания учащийся может понять и осуществить только одно действие — прижать кончик языка к нижним передним зубам, но такая исходная позиция не даст требуемого звука. В условиях школы гораздо эффективнее будет опущение всего этого описания и замена его следующей артикуляционной установкой: «Произнеси г, заметь, в каком положении находится язык, оставь язык в этом положении». Таким образом учитель создал у учащегося исходное положение для артикуляции [ŋ]: рот приоткрыт, задняя спинка языка приподнята и прижата к мягкому нёбу, передняя и средняя спинка языка опущены, кончик языка прижат к нижним передним зубам. Теперь нужно, чтобы ученик опустил мягкое нёбо, открывая тем самым струе воздуха доступ в носовую полость. Это достигается следующей установкой: «Произнеси н, не меняя положения языка». Поскольку [Н] — носовой звук, учащийся на основе имеющейся у него произносительной привычки, правда, безотчетно, но неминуемо опустит мягкое нёбо.

Ясно, что такого рода артикуляционные установки (там, где они возможны) запоминаются лучше, чем описание артикуляции.

Этим не отвергается совершенно и описание артикуляции как путь объяснения звука (см., например, ниже объяснение артикуляции в § 24). Следует, однако, помнить, что описание артикуляции будет эффективно лишь при следующих условиях:

а) если учащийся действительно сможет произвольно привести органы речи в необходимое положение,

б) если он сможет проверить, приняли ли органы речи требуемое положение,

в) если описание артикуляции доступно пониманию учащегося. Следовательно, учебный эффект будут иметь лишь сформулированные доступным языком описания, охватывающие положение губ, нижней челюсти и кончика языка, поскольку только этими органами ученик может произвольно управлять. Во всех остальных случаях учитель должен ограничиваться артикуляционной установкой с использованием уже имеющихся у учащихся произносительных привычек родного и иностранного языка.

Знание взаимоотношений между фонетическими явлениями родного и иностранного языков не является специальным разделом знаний по фонетике в школе; оно сопутствует любому фонетическому правилу и объяснению артикуляции звуков. Это знание имеет не только образовательное, но и большое практическое значение, поскольку позволяет максимально использовать в учебных целях артикуляционную базу родного языка и предотвращать ошибки учащихся, в частности, ложный перенос из родного языка в иностранный (палатализация согласных, озвончение глухого согласного перед звонким и т. п.).

Теория и
что подражани
метод обучен
Подражани
подражания
тельно, воспро
ность только
стей для само
изнесении тог
нии домашни
тельный мето
ной языково
условие отсу

Чтобы пра
прежде всего
практика пок
гни), что уч
произносимы
языка, напри
довательно, у
жают учител
звука, иным
языка.

Следует у
12 лет уже о
осмыслить во
решиее сопр
мобилизации

Рассмотр
а н а л и з. П
артикуляци
ние учащимс

Еще несл
было распр
чении иност
телю и пре

Быть постро
Практик
Как мы

звуков во м
бы это опис
пользовать
мертвой аб
ние звука,
они могли
впрочем, и

и. д. Салис

2. Имитация и анализ.

Теория и практика обучения иностранным языкам показывают, что подражание учителю, отдельно взятое, — весьма несовершенный метод обучения произношению в школе.

Подражание в основном возможно лишь при наличии объекта подражания и невозможно при отсутствии этого объекта. Следовательно, воспроизводить звук за учителем учащийся имеет возможность только на уроке. Будучи лишен каких-либо иных возможностей для самоконтроля, учащийся оказывается беспомощным в произнесении того или иного звука вне урока, скажем, при выполнении домашних заданий. Следовательно, подражание как самостоятельный метод может применяться лишь при наличии постоянной языковой среды. Как известно, в школьном обучении это условие отсутствует.

Чтобы правильно подражать чьему-либо произношению, нужно прежде всего правильно слышать это произношение, однако практика показывает (и объяснение этому мы находим в психологии), что учащиеся слышат учителя чаще всего неправильно: произносимые им звуки они безотчетно уподобляют звукам родного языка, например, [y:] они слышат как ю, [ɛ:] — как ё и т. п. Следовательно, ученики в этих случаях фактически не столько подражают учителю, сколько воспроизводят свое ложное восприятие звука, иными словами — воспроизводят тот или иной звук родного языка.

Следует учитывать также и то, что учащийся в возрасте 11—12 лет уже относится критически к окружающему миру, пытается осмыслить воспринимаемые им явления и поэтому оказывает внутреннее сопротивление таким методам, которые не рассчитаны на мобилизацию его мышления.

Рассмотрим теперь другой метод обучения произношению — а н а л и з. Под анализом понимается в данном случае разложение артикуляции звука на отдельные движения органов речи, сообщение учащимся знаний по артикуляции.

Еще несколько лет тому назад в методике довольно широко было распространено мнение, что принцип сознательности в обучении иностранным языкам исключает применение подражания учителю и предполагает, что все обучение произношению должно быть построено на анализе.

Практика, однако, опровергает такое мнение.

Как мы уже видели выше, подробное описание артикуляции звуков во многих случаях оказывается бесполезным. Но даже если бы это описание было доступно учащимся и они могли бы его использовать для управления своими органами речи, оно осталось бы мертвой абстракцией, если бы за ним не последовало произнесение звука, которому учащиеся могли бы подражать и на которое они могли бы ориентироваться. Произнесение звука необходимо, впрочем, и потому, что никакое описание не может дать точной

картины самого звука, тем более в пятом классе, где описание должно быть упрощенным.

Подражание учащимся учителю после того, как они поняли артикуляцию звука (в данном случае не важно, является ли это понимание результатом описания или артикуляционной установки), нельзя отождествлять с простой имитацией произношения учителя: поскольку ученик уже знает, как звук должен произноситься, он и слышит его правильно. Например, если учитель, прежде чем произнести звук [y:], объяснил его особенности и указал, что он резко отличается от русского ю, который является слиянием звуков [йУ] или мягкой согласной и [У], учащийся уже не примет произнесенный учителем звук за ю, а будет соартикулировать ему и поэтому правильно слышать, а потом и правильно воспроизводить звук.

Мы видим, таким образом, что ни анализ, взятый сам по себе, ни подражание в качестве самостоятельного метода, не оправдывают себя, но они дают хороший результат при сочетании друг с другом: нужно сначала объяснить звук, а потом дать учащимся возможность подражать учителю в его произношении.

С вопросом о применении анализа и имитации в обучении произношению тесно связан вопрос о применении транскрипции.

В советской методике долго не было единства по вопросу о том, нужно ли применять транскрипцию при обучении произношению немецкого языка, а если нужно — то в каком объеме.

Высказывались три точки зрения.

Первая, наиболее старая и традиционная точка зрения сводилась к тому, что транскрипцию при обучении иностранному языку применять не следует. Она коренится в многовековой практике преподавания немецкого языка, которое обходилось без транскрипции уже потому, что таковая существует со сравнительно недавнего времени; она связана с ориентацией только на подражание учителю без объяснения звуков. Ныне эту точку зрения можно считать окончательно отвергнутой в методике, но в практике преподавания она все еще существует.

Отвергать транскрипцию нельзя уже потому, что учащийся, в поисках точек опоры для правильного чтения иностранных букв, поневоле прибегает к транскрибированию наиболее трудных мест текста. Но поскольку учащийся не может самостоятельно додуматься до научно обоснованной системы значков, отображающих звуки, он прибегает к русскому алфавиту, в результате чего произносит немецкие звуки на русский лад. Таким образом пренебрежение транскрипцией наносит обучению существенный вред.

Другие методисты требуют, чтобы учащиеся средней школы умели транскрибировать любое слово и предложение учебника, для чего они должны овладеть всей системой транскрипционных знаков.

Это довольно трудная задача, решение которой требует много сил и времени без всякой в том необходимости. Например, незачем

прибегать к транскрипции таких звуков, как [к], [р], [д], [т] и т. п. Если учащийся знает, как они произносятся, он их правильно воспроизведет: если [р] или [к] изображены соответствующими глухими согласными буквами, чтение их вообще не представит трудностей, если же они представлены на письме звонкими согласными b и d на конце слова и перед глухой согласной, то учащийся прочтает их правильно в силу русских правил чтения. (При этом не следует, однако, забывать о свойственной русскому языку ассимиляции по озвончению.)

Иное дело буквосочетания ch и ng. Первое из них читается то как [х], то как [ç], а в сочетании chs даже как [к]. Второе из этих буквосочетаний читается как [ŋ]. Чтобы учащиеся читали эти буквосочетания правильно, нужно на первых порах привлекать транскрипцию. Транскрипционные знаки нужны в течение определенного периода также для обозначения краткости и долготы всех гласных, для обозначения качества гласных: [e:], [ɛ:], [ɐ], [y], [y:], [œ], [ø:], [ɔ], [o:], [ɔ̃], [u:] и для дифтонгов.

Следовательно, согласно третьей точке зрения нужно применять частичную транскрипцию, а именно в тех случаях, когда буквенный образ может дезориентировать учащихся при чтении. Эта точка зрения является наиболее распространенной в методике и ее можно было бы рекомендовать учителям.

3. О п о р а н а р о д н о й я з ы к у ч а щ и х с я .

С точки зрения возможности осуществления опоры на родной язык учащихся (в данном случае — русский) можно разбить звуки немецкого языка на три группы.

Нужно с самого начала оговориться, что это классификация условная; в ней сознательно опущены некоторые зафиксированные в фонетике особенности немецких и русских звуков, не существенные для понимания речи. Такая классификация лишь должна дать учителю представление о том, где и как он может использовать родной язык учащихся. Можно с уверенностью сказать, что в русском и немецком языках нет идентичных звуков, однако, для школы можно условно считать, что целый ряд звуков немецкого языка произносится приблизительно так же, как соответствующий ряд русских (см. звуки первой группы); в ряде других случаев (см. звуки второй группы) мы также не придерживаемся со всей строгостью норм немецкого произношения там, где это не отражается отрицательно на понимании речи: мы добиваемся лишь более или менее приемлемого звучания.

К первой группе можно отнести немецкие звуки, весьма похожие на соответствующие русские. Сюда входят: дифтонги [æ], [ɔ̃], гласный [i:] и согласные звуки [b], [p], [d], [t], [g], [k], [v], [f], [z], [s], [ʃ], [ʒ], [m], [x], [tʃ], [ts]. Можно без большого отступления от истины указать учащимся, что [æ] произносится как русское звуко сочетание ай, когда оно

безударно (например, «райк^см»), а [ɔ̃] — как звуко сочетание ой под ударением (например, «мо́йка», «во́йско»), [i:] можно позволить произносить как первое и в слове «ли́ния». Что касается согласных этой группы, то можно сказать учащимся, что они произносятся приблизительно так же, как и соответствующие русские согласные, но более энергично, это пояснение в каждом случае нужно подкрепить произнесением звука. Звук [ʒ] вообще свойственнее русскому языку, чем немецкому, где он встречается только в иноязычных словах; его можно произносить на русский лад. Учитель должен обратить внимание учащихся на то, что эти звуки не смягчаются, как соответствующие русские.

Ко второй и третьей группам относятся звуки, которые не имеют близких подобий в русском языке. При этом вторая группа содержит звуки, произношение которых можно поставить, используя произносительные привычки учащихся в родном языке, а в третью группу входят звуки, которые должны быть резко противопоставлены русским.

Вторая группа содержит гласные [a], [a:], [o:], [ɔ], [ɔ̃], [u:], [e:], [ɛ], [ɛ:], [ə], [ão], [I], согласные [ŋ], [ʒ], [pf].

Учитель должен указать, что гласные [a], [a:] произносятся как русский [А], но первый из них короче, а второй протяжнее, чем русский [А]. То же самое можно сказать о звуках [ɛ] и [ɛ:] по сравнению с русским [Э] в слове «эта». Мы отнесли эти звуки не к первой, а ко второй группе, ибо их долгота и краткость имеют смысловозначительное значение, и учащийся не должен поэтому ни в коем случае отождествлять их с русскими [А] и [Э].

Звук [ɛ:] произносится приблизительно как э в «эти».

Звук [ə] может быть приравнен к звучанию заударного русского е после ж и ш, например в «ка́шель».

Звук [ɔ] нужно произносить как краткое [а] при положении губ для русского [о]. Упражнение: о—а—[ɔ], при этом следует предупредить учащихся от скольжения артикуляции от [а] к [о].

Звук [o:] произносится как [О] при положении губ для русского [У]. Упражнение: у—о—[o:] (не допускать скольжения!).

Звук [u:] можно произносить как русский [У], но более протяжно и больше вытянув губы вперед.

Гласный [I], пожалуй, наиболее трудный для объяснения звук этой группы, ибо в русском языке он соответствия не имеет: русский [И] уже и длительнее, чем этот звук, а русский [Ы] открытее и длительнее. [I] занимает промежуточное положение между [И] и [Ы] и скорее всего напоминает неударный [И] после шипящих, например [И] в «шинéль».

Дифтонг [ão] подобен звуко сочетанию [АУ] в «па́уза» (но не в междометии ау!), произнесенному очень кратко.

Согласные [ŋ], [ʒ], [pf] отсутствуют в русском языке, тем не менее имеется возможность использовать при постановке их произношения артикуляционные привычки родного языка.

[ɣ] можно рассматривать как г, произнесенное в нос, следовательно для его артикуляции можно использовать произносительные привычки артикулировать русские [Г] и [Н] или [М]; порядок объяснения: произнеси г, заметь положение языка, не изменяя положения языка, произнеси н, или: не смыкая губ и не меняя положения языка, произнеси м.

[ç] — глухой [Й], а для произнесения [Й] у учащегося уже выработалась прочная привычка. Порядок объяснения: произнеси протяжно «мой», перейди на шёпот.

[pf] — состоит из знакомых учащимся звуков [п] и [ф]. Его особенность заключается в том, что он произносится слитно. Следовательно, и здесь можно опереться на произносительные привычки родного языка, но при этом нужно добиться слитного произношения.

К третьей группе относятся согласные [л] и [h] и гласные [y], [y:], [œ], [ø:].

Методическая особенность этих звуков состоит в том, что при постановке их произношения учитель лишен возможности использовать произносительные привычки учащихся из родного языка. Учащиеся обычно произносят вместо [л] русское [Л'], вместо [h] — фрикативное [Г] или русское [Х], вместо [œ] и [ø:] — звук, соответствующий русской букве ё, а вместо [y] и [y:] — звук, соответствующий букве ю.

При объяснении [л] нужно указать, что он отличается и от русского [Л] и от русского [Л']. Произнеся, скажем, «луг» и «люк», учащиеся устанавливают особенности артикуляции русских [Л] и [Л']: в первом случае кончик языка прикасается к альвеолам; струя воздуха проходит между краями языка и верхними боковыми зубами; во втором случае площадь касания кончика языка к передним зубам и альвеолам больше, а средняя часть языка (учащиеся могут это ясно ощутить) прикасается к нёбу. При произнесении немецкого [л] кончик языка прижат только к альвеолам, средняя часть языка не прикасается к нёбу, а края языка не прикасаются к верхним боковым зубам. Звук [л] никогда не смягчается.

Согласный [h] не подобен ни г в его южно-русском произношении, ни [Х], это — просто шум выдоха; такой звук мы слышим, когда дышим на стекло. Произнести [h] перед гласной значит, таким образом, «дыхнуть на гласную».

При постановке произношения звуков [y], [y:], [œ] и [ø:] необходимо использовать произносительные привычки, уже приобретенные учащимися в процессе изучения немецкого языка.

[y] нужно произносить как [и] при положении губ для [у]; упражнение: [у] — [и] — [y].

[y:] произносится как [и:] при положении губ для [у:]; упражнение [у:] — [и:] — [y:].

[œ] — это [э], произнесенное при положении губ для [о]; упражнение: [о] — [э] — [œ].

[ø:] нужно артикулировать как [е:] при положении губ для [о:]; упражнение: [о:] — [е:] — [ø:].

§ 23. Методические правила обучения произношению в школе.

1. Обучение произношению должно вестись в тесной связи с обучением чтению, устной речи, письму: эти умения тесно связаны между собой и способствуют развитию друг друга. Обучение фонетике должно быть, кроме того, связано с обучением орфографии, грамматике и лексике.

2. При обучении произношению нужно иметь в виду две стороны: умение фонетически правильно говорить и читать и умение фонетически правильно воспринимать чужую устную речь и чтение.

3. Учащиеся должны как можно раньше овладеть основами правильного произношения, чтобы как можно больше времени можно было посвятить тренировке в произношении и чтобы как можно раньше перейти к работе над словом и предложением. Поэтому основная работа по выработке правильного произношения должна быть проделана на начальной ступени обучения, т. е. в пятом классе.

4. При объяснении звуков иностранного языка нужно сочетать объяснение артикуляции звуков с подражанием учителю.

Основным методом введения и закрепления звуков является аналитико-синтетический. Объяснение артикуляции должно предшествовать произнесению звука, а анализ — синтезу.

5. При обучении произношению следует применять частичную транскрипцию, а именно в тех случаях, когда произношение расходится с написанием или возможны различные чтения буквы или буквосочетания.

6. Создание произносительных навыков начинается с сообщения определенных знаний, которые затем закрепляются с помощью системы упражнений.

7. Усвоение произношения должно идти постепенно, от легких звуков к трудным, при этом учитель должен использовать как артикуляционные привычки учащихся в родном языке, так и уже приобретенные ими произносительные привычки иностранного языка.

§ 24. Объяснение звуков.

Введение звука, т. е. его выделение из массы других звуков с целью объяснения, проводится чаще всего по следующему способу: произносится слово, которое делится на слоги, слог делится на звуки. Звук можно вводить и изолированно: учитель объясняет артикуляцию отдельного звука (или дает артикуляционную установку на его произношение), произносит его сначала изолированно, затем в слог и слове.

Объяснение звука включает в себя четыре последовательных этапа:

а) объяснение артикуляции звука;

б) проверка понимания объяснения и приведение учащимися органов артикуляции в исходное положение для произнесения данного звука;

в) произнесение звука учителем;

г) воспроизведение звука учащимися изолированно и в слове;

д) исправление произношения учащихся и новое воспроизведение ими звука вслед за учителем.

Рассмотрим каждый из этих моментов в отдельности.

Объяснение артикуляции звука должно предшествовать его произнесению, чтобы учащиеся правильно слышали его, были в состоянии соартикулировать во время произнесения его учителем.

Как уже указывалось выше, объяснить артикуляцию звука вовсе не значит подробно описать все движения артикулирующих органов. Чаще всего учитель ограничится при этом *артикуляционной установкой* (например: «этот звук произносится как русский *т* в слове *том*»). Иногда он дополняет артикуляционную установку такого рода описанием артикуляции, как например: «при [y] губы немного менее вытянуты вперед, чем при [y:]».

При объяснении артикуляции всегда нужно выяснить взаимоотношения между данным звуком и соответствующим звуком родного языка. Например, при объяснении звука [a:] нужно подчеркнуть, что он длительнее русского [А] и т. п. Такого рода сравнение с самого начала предостерегает учащихся от столь типичных для них ошибок ложного уподобления иностранного звука звуку родной речи.

Прежде чем произнести звук, учитель должен убедиться, что его объяснение понято. Если объяснение не понято, учащиеся не смогут правильно слышать произносимый учителем звук, а следовательно и правильно воспроизвести его. В подобном случае объяснение нужно начать сначала. Проверка понимания проводится двумя дополняющими друг друга приемами. Сначала учитель убеждается путем постановки вопросов к классу, что его объяснение понято, затем он предлагает учащимся привести свои органы речи в соответствующую исходную позицию и проверяет, правильно ли это сделано.

Убедившись в том, что класс понял его, учитель произносит соответствующий звук. Произнести звук нужно внятно и громко, несколько раз подряд и при том стереотипно, т. е. совершенно одинаково. Последнее сделать не легко, поэтому будущий учитель должен специально тренироваться в многократном и стереотипном произнесении звуков.

Затем по указанию учителя изолированный звук воспроизводят учащиеся—сначала хорошо подготовленные, а затем более слабые. После того как звук воспроизведен рядом учащихся, можно произнести его несколько раз хором. Вслушиваясь в хоровое произнесение, учитель устанавливает, кто ошибается и в чем заключается ошибка, дает дополнительные объяснения и предлагает тем, кто

ошибся, вновь воспроизвести звук. Затем учитель воспроизводит звук в слове, а ученики повторяют за ним сначала индивидуально, а затем хором. Разумеется, что все остальные звуки слова должны быть знакомы учащимся.

§ 25. Выработка произносительных навыков.

Закрепление фонетического материала и выработка произносительных навыков происходит в процессе выполнения специальных упражнений, а также в процессе чтения.

Поскольку обучение произношению тесно связано с обучением чтению, то большинство упражнений в чтении, в частности по овладению технической стороной чтения, применяются одновременно и для создания произносительных навыков. Однако, имеются и упражнения, специально предназначенные для обучения произношению. Их можно разбить на:

а) аналитические, являющиеся одновременно упражнениями опознавательного характера;

б) упражнения, служащие непосредственно для тренировки с целью выработки навыка произношения, в том числе—дифференцировочные, т. е. основанные на противопоставлении звуков;

в) синтетические, заключающиеся в произнесении целых слов и предложений, состоящих из изолированно отработанных звуков и звукосочетаний.

К аналитическим упражнениям принадлежат следующие:

1) учитель произносит слово, а ученики определяют на слух качество того или иного звука, согласно требованиям учителя (краткий или долгий, звонкий или глухой и т. д.);

2) звуковой и звуко-буквенный анализ слова: слово, написанное на доске или имеющееся в учебнике, членится на слоги, а затем на звуки, при чем звуки не только произносятся, но и называются (например, «долгое [а:]»), а их произношение обосновывается (например: «здесь мы произносим долгое [а:], потому что слог открытый»). Анализ слова может сопровождаться частичным транскрибированием;

3) списывание слов с выделением (подчеркиванием или транскрибированием) определенного звука или определенных звуков (например, всех долгих гласных или определенного согласного и т. д.). Долгота и краткость звука при этом обозначается специальными надстрочными значками: долгота—горизонтальной черточкой, а краткость—дужкой;

4) выписывание или выделение звуков в тексте с группировкой их по различным признакам, например:

а) по долготе и краткости,

б) по звонкости,

в) по признаку звуко-буквенных отношений (например, выписать все буквенные соответствия звука [а:] и др.

Все эти упражнения служат не столько непосредственно тренировке в произношении, сколько закреплению знаний по фонетике.

Для тренировки в произношении отдельных звуков и звукосочетаний служат такие упражнения, как:

1) многократное произнесение звука или звукосочетания — индивидуальное и хоровое;

2) произнесение двух звуков с целью противопоставления их и отработки их произношения, скажем: [a]—[a:], [x]—[ç], [ø:]—[œ] и т. п.

3) чтение слов, содержащих сгруппированные по определенным принципам звуки и звукосочетания (например, чтение слов с долгим [o:], чтение слов, содержащих [ç], чтение слов, содержащих согласные перед гласными переднего ряда, где возможна палатализация и т. д.);

4) составление произнесенных учителем слов из карточек разрезной азбуки и чтение их вслух (для этого даются не только знакомые, но и незнакомые слова, которые содержат подлежащие отработке звуки и звукосочетания);

5) самостоятельное воспроизведение слов, пройденных ранее и содержащих определенные звуки и звукосочетания или нахождение таких слов в тексте и чтение их вслух. К этому упражнению следует дать соответствующее указание, например: «Найдите в тексте слово с долгим [o:]». Каждый учащийся должен найти в тексте такое слово и назвать его.

Для отработанного таким образом чтения букв и буквосочетаний в речевом потоке и для отработки интонации применяются разнообразные речевые устные и письменно-устные упражнения (см. главы «Устная речь» и «Письмо»). Особенно подходят для этого следующие упражнения:

1) фонетический анализ стихотворений или прозаических отрывков, содержащих знакомый грамматический и лексический материал с последующим их заучиванием и воспроизведением наизусть;

2) фонетическое чтение, т. е. чтение вслух хорошо отработанного текста (лексический и грамматический материал знаком).

Оба эти упражнения дадут лучшие результаты, если они сопровождаются работой с магнитофоном или патефоном (см. главу «Устная речь»).

Учитель должен в процессе всего обучения иностранному языку — при чтении и анализе текстов, при контроле синтетического чтения, при проведении диктантов, при выполнении всех устных упражнений — тщательно следить за своим произношением, помня о том, что оно является для учащихся образцом, которому нужно подражать. Необходимо также тщательно следить за произношением учащихся, не пропускать ошибок, систематически добиваться их предупреждения и устранения.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ПРОИЗНОШЕНИЕМ НА РАЗЛИЧНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ

§ 26. Младшая ступень.

На младшей ступени учащиеся должны овладеть произношением всех звуков немецкого языка, и усвоить правила о том, что звонкие согласные оглушаются в конце слова и слога, согласные никогда не смягчаются и не уподобляются по озвончению. В 5-м классе также должны быть усвоены три типа слога: открытый, закрытый и условно-закрытый и правило долгого и краткого чтения гласных в этих слогах. Кроме того, учащиеся получают элементарные сведения об ударении (ударение в простых словах, ударение в сложных словах) и интонации (деление предложения на речевые такты, элементарные сведения об интонации в повествовательном, повелительном и вопросительном предложениях).

Таким образом на младшей ступени проходит большая часть фонетического материала, подлежащего изучению в школе, и закладываются основы для всей дальнейшей работы по произношению.

Действующий ныне учебник по немецкому языку для пятого класса (В. М. Григорьевой, Д. В. Иванова, А. А. Мамоновой, первое издание вышло в 1955 г.) предусматривает изучение почти всего фонетического материала в первой четверти (на вторую четверть оставляется лишь изучение двух новых звуков и правила ударения в сложных словах); остальные четверти посвящены повторению и дальнейшему закреплению фонетического материала. Одновременно в первой и второй четверти проходятся все основные правила чтения.

Учебник содержит достаточно текстового материала и упражнений для решения этой задачи. Учитель может и должен при обучении произношению в пятом классе придерживаться учебника. Однако, в каждом классе найдутся ученики, по тем или иным причинам отстающие от своих товарищей; с ними придется работать еще и отдельно, используя как имеющиеся в учебнике упражнения, так и специально составленные. Специальные упражнения и дополнительные объяснения приходится давать часто в связи с индивидуальными особенностями того или иного класса. Например, в южных областях РСФСР многие учащиеся не умеют произносить звонкого взрывного [Г], что затрудняет постановку произношения соответствующего немецкого звука. Чтобы устранить этот недостаток, учителю немецкого языка нужно будет действовать совместно с учителем русского языка. В нерусских школах учитель при обучении произношению встретится с целым рядом не освещенных в данной главе фактов, оказывающих при обучении немецкому произношению благоприятное или неблагоприятное влияние: например, в марийских школах легче, чем в русских, поставить произношение звука [ŋ], зато учитель встретит здесь большие трудности при постановке произношения [s] перед гласными переднего ряда: он столкнется

здесь со звуком, близким к патализованному (Ш'). Обучая произношению, учитель должен будет творчески варьировать некоторые объяснения и упражнения учебника сообразно конкретным условиям преподавания.

Однако, при всех условиях учитель должен помнить, что каждый неправильно усвоенный или недостаточно закрепленный в пятом классе звук ляжет тяжелым грузом на все дальнейшее обучение произношению. Лучше несколько медленнее двигаться вперед в пятом классе, чем затрачивать больше и часто уже менее полезные усилия по исправлению произносительных ошибок в последующих классах.

§ 27. Средняя и старшая ступени.

В шестом классе учащиеся должны усвоить, согласно программе, сведения о делении на фонетические слоги и о фразовом ударении в простом распространенном предложении. В десятом классе повторяется и систематизируется весь пройденный ранее фонетический материал.

На средней и старшей ступени, где новый фонетический материал почти не проходит, часто наблюдается значительное ослабление внимания к произношению со стороны учителей, а следовательно, и со стороны учащихся. Это отражается крайне отрицательно не только на произносительных навыках учащихся, но и на качестве усвоения языка вообще.

Моторные, кинестезические раздражения играют выдающуюся роль при усвоении языка. И. П. Павлов, говоря о речи, как о второй сигнальной системе, специально отмечает, что кинестезические раздражения, идущие в кору головного мозга от речевых органов, и есть вторые сигналы.

В целях хорошего усвоения нужно, чтобы новый языковой факт каждый раз связывался с одними и теми же кинестезическими раздражениями, т. е. с одной и той же работой артикулирующих органов и с одним и тем же звучанием. Разумеется, не все равно, что это будет за артикуляция и что это будет за звучание: язык изучают для того, чтобы применять его в качестве средства общения, следовательно, произношение должно в определенной мере соответствовать нормам, принятым для данного языка.

Единообразие и достижимая в условиях школы нормативность произношения являются, следовательно, важным фактором усвоения языкового материала. Ослабление внимания к произношению приводит, во-первых, к нарушению единообразия в произношении, во-вторых, к тому, что оно все дальше отходит от норм немецкого языка. Чтобы избежать этого, учитель должен на средней и старшей ступени неустанно продолжать работу над произношением учащихся.

Рассмотрим фонетический материал, подлежащий усвоению на средней и старшей ступени.

Сведения о делении слова на фонетические слоги необходимы учащимся не только для правильного произнесения и чтения, но и для того, чтобы они правильно писали и лучше усвоили морфологию.

Деление на фонетические слоги в немецком языке, как и в русском, не совпадает с делением на морфологические и орфографические слоги. Как в русском, так и в немецком языке, слово распадается на столько фонетических слогов, сколько оно содержит гласных: ср. па-ро-воз и *ver-nich-ten*, пе-ре-у-чить-ся и *be-o-bach-ten*. Количество согласных в фонетическом слоге может быть различным.

Так, в приведенных выше русских словах имеются слоги с одним и двумя согласными, то же самое наблюдается в немецких словах, однако в обоих случаях каждый фонетический слог содержит только один гласный звук.

Учащимся можно сказать, что фонетические слоги — это такие части, на которые распадаются слова, когда их произносят медленно.

Особенность немецкого фонетического слогоделения связана с наличием в немецком языке д и ф т о н г о в. Хотя дифтонг состоит из двух гласных звуков, он образует один слог, поскольку ударение несет только первый элемент дифтонга, а второй произносится невнятно и является неслоговым. В русском языке, где дифтонгов нет, такое звуко сочетание, как например *ау*, в отличие от немецкого *[aʊ]* дает два слога; ср.: па-у-за, где *[ʊ]* — слоговой гласный и немецкое *Pau-se*, где дифтонг *[aʊ]* образует только один слог.

При изучении сведений о фонетическом слоге повторяется материал об открытом и закрытом слоге: эти сведения, как известно, необходимы для различения долгих и кратких гласных, которые имеют в немецком языке смыслоразличительное значение.

Чтобы учащиеся поняли сущность и значение интонации в речи, нужно начать с разбора русских предложений. Нужно показать учащимся, что с изменением интонации меняется и смысл предложения. Например, в предложении Я ре'шил за'дачу, где главное ударение падает на задачу, высказывается мысль о том, что решена именно задача, а не пример, а в предложении Я ре"шил за'дачу, где главное ударение несет слово решил, высказывается мысль о том, что задача решена, что работа сделана. Учащиеся легко могут сами установить смысловую разницу в двух таких предложениях, соответственно интонируемых учителем. Затем нужно сказать учащимся, что в немецком языке действует тот же закон, что и в русском, и показать это на нескольких примерах. Учитель говорит, например, *Mischa fehlt heute* сначала с главным ударением на слове *Mischa*, затем с главным ударением на слове *fehlt*, и предлагает учащимся устно перевести эти предложения на русский язык, а затем дополнить их: «Сегодня отсутствует Миша (а не Ваня)»; «Сегодня Миша отсутствует (а не присутствует)».

На этих примерах учащиеся устанавливают, во-первых, что интонация служит в немецком и русском языках для одних и тех же целей, т. е. для выражения мыслей, для того, чтобы быть понятым другими, и во-вторых, что интонация в обоих языках одинаково пользуется ударением для выделения нужного слова (слов).

Интонация тесно связана с мелодией. В немецком языке в конце повествовательного и вопросительного предложения с вопросительным словом наблюдается нисходящая мелодия, а в конце вопросительного предложения без вопросительного слова — восходящая мелодия. Сведения о мелодии вряд ли смогут быть доходчиво объяснены в шестом классе, поэтому мелодию учащиеся будут усваивать путем подражания учителю.

На средней и старшей ступени учитель имеет большие возможности для работы над произношением. Например, в процессе аналитического чтения нужно добиваться не только правильного произношения (чтения), но и спрашивать правила чтения и требовать фонетического анализа текста, в частности — работать над интонацией, которая тесно связана со смыслом.

При общении с классом на иностранном языке, при проведении всякого рода устных упражнений по закреплению грамматического и лексического материала учитель должен внимательно следить за произношением учащихся, повторять в связи с этим фонетический материал. При объяснении слов учитель должен, как правило, раскрывать наряду с другими и фонетические особенности слова.

Серьезное внимание произношению следует уделять на последнем этапе аналитического чтения (выразительное чтение) и при контроле заданий по синтетическому чтению, в который всегда входят выразительное чтение и вопросно-ответная работа по тексту.

Повторение фонетического материала в десятом классе проводится в связи с устной речью, аналитическим и синтетическим чтением: читаемые здесь тексты содержат весь подлежащий усвоению фонетический материал. При повторении фонетического материала учитель должен иметь заранее разработанный план, включающий весь материал по фонетике в отдельные уроки и учебные четверти и связывающий его с определенными текстами, наиболее подходящими для этого.

Выше упоминалось, какое большое значение имеет единообразие произношения для овладения языковым материалом. Рассмотрим типичные произносительные ошибки учащихся, их основные причины и меры по их устранению.

Несоблюдение долготы и краткости, открытости и закрытости гласных — одна из наиболее распространенных ошибок учащихся. Причина этих ошибок обычно заключается в том, что на младшей ступени соответствующий навык не был привит, или тем, что на средней и старшей ступени этому явлению не уделяли достаточно внимания.

Работа по устранению такого рода ошибок должна состоять в следующем: учитель объясняет значение долготы и краткости, откры-

тости и закрытости гласных в немецком языке, проводит специальные упражнения противопоставительного типа на изолированных звуках и словах (противопоставляются краткие и долгие звуки или слова с краткими и долгими звуками из числа уже усвоенных учащимися, например: «Произнесите: [a]—[a:], [ɔ]—[o:]» и т. д., «Прочитайте: Beet—Bett, Saat—satt» и т. п.).

Палатализация согласных перед гласными также принадлежит к числу наиболее распространенных ошибок. Учащиеся произносят *ды* вместо [di:], *биет* вместо [bɛt], *ляхен* вместо [laxən] и т. п. В данном случае действует весьма сильная произносительная привычка, свойственная родной речи, и хотя палатализация согласных не имеет смысловозначительного значения, она вносит разноречие в произношение и сильно искажает его, поскольку совершенно не свойственна немецкому языку. Учащимся нужно рассказать, что какое-нибудь «ляхен» звучит по-немецки примерно так же, как по-русски звучит «карашо» (вместо «хорошо»); нужно напомнить, что палатализация согласных в немецком языке не допускается и провести специальные упражнения в чтении и произнесении (скажем, при переводе на немецкий язык) слов, содержащих соответствующие согласные перед гласными.

Озвончение глухих согласных перед звонкими (уподобление по озвончению), столь свойственное русскому языку — трудно искоренимая произносительная привычка: она наблюдается не только в средней школе, но и в специальных языковых вузах и, к сожалению, у многих учителей. Эта ошибка не влияет на смысл слов, но тем не менее, учитель должен путем соответствующих объяснений и упражнений (произнесение слов и сочетаний слов, где глухой согласный предшествует звонкому, например Absicht, hast du. . .) добиться ее устранения.

Неправильное произношение ряда звуков также характерно для многих учащихся. Это особенно относится к [ɔ:], которое произносится как ё, к [y:], которое произносится как ю, к [ɨ], которое учащиеся произносят как и и др. В подавляющем большинстве случаев эти ошибки — результат неправильного объяснения артикуляции на младшей ступени. Отсюда следует, что для устранения подобного рода ошибок нужно правильно объяснить артикуляцию звука и тренировать учащихся в его произнесении.

Учитель должен требовать от учащихся, чтобы они при выполнении устных упражнений в классе и при чтении вслух внимательно следили за произношением вызванных учеников, замечали их ошибки и потом, по вызову учителя, делали свои замечания. Такая работа не только содействует устранению произносительных ошибок, но и мобилизует активность учащихся, повышает их интерес к уроку.

Часто учитель, обнаружив, что учащиеся, скажем, восьмого класса, делают большое количество произносительных ошибок, стремится устранить их все сразу. Это, разумеется, не может дать положительных результатов, ибо приводит к рассеиванию усилий

как учащихся, так и учителя. Изучив ошибки учащихся и установив, какие из них являются наиболее типичными и грубыми, учитель должен приступить к планомерному и настойчивому их устранению.

Бывает и так, что учитель отступает перед ошибками, падает духом и считает, что их устранение — дело безнадежное. Такое малодушие непростительно. Любые произносительные ошибки даже в очень «трудном» в этом отношении классе можно устранить при настойчивой работе и при соответствующем упорстве учителя. Хорошим видом работы является в данном случае подготовка и проведение вечеров и утренников на иностранном языке: готовясь к выступлению перед большой аудиторией, учащиеся чувствуют особую ответственность за свое произношение. Конкурсы на лучшее чтение стихотворения или прозаического отрывка также способствуют устранению произносительных ошибок, в том числе — и укоренившихся. Однако, самое главное — п р е д у п р е ж д а т ь произносительные ошибки, а если таковые все же появились у учащихся — не дать им укорениться, реагировать на них сразу же после их обнаружения.

Глава IV

ЛЕКСИКА

ЛЕКСИКА И ЕЕ МЕСТО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Термином *лексика* обозначается словарный состав языка.

Без знания лексики нет и не может быть владения языком как средством общения.

Вопросами словарного состава языка занимается специальный раздел общего языкознания — общая лексикология; лексика каждого отдельного языка изучается соответствующей частной лексикологией.

Для методики обучения немецкому языку в школе важны данные как общей, так и двух частных лексикологий — немецкой и русской, а если речь идет о нерусской школе, то и сведения из лексикологии того или иного национального языка. Данные общей лексикологии помогают правильно отбирать знания о лексике и словарный материал для школы; данные частной лексикологии дают возможность уточнить и конкретизировать этот отбор и правильно использовать родной язык учащихся в процессе их обучения иностранному. Например, из общей лексикологии известно, что в языке (в частности, в русском и в преподаваемых в школе иностранных языках) лексика тесно связана с грамматикой. Отсюда следует, во-первых, что при отборе лексики нужно иметь в виду слова, особенно ярко иллюстрирующие то или иное грамматическое явление, а при отборе грамматического материала — предусмотренную для усвоения лексику; во-вторых, что учащиеся должны практически усвоить это положение, это позволит им эффективно пользоваться своими знаниями в области лексики и грамматики; в-третьих, что обучение лексике должно вестись в тесной связи с обучением грамматике. Сопоставление данных немецкой и русской лексикологии позволяет установить, какие корни слов, способы словообразования, типы фразеологических оборотов и т. д. являются общими для двух языков, а какие — различными. Это дает, с одной стороны, возможность отобрать характерный для немецкого языка словарь, а с другой стороны, — возможность правильно опираться на родной язык.

§ 28. Краткая характеристика лексики немецкого языка в методической трактовке.

Словарь немецкого языка неоднороден, как неоднороден и словарь русского языка. В немецком словаре различают целые пласты, соответствующие различным периодам истории немецкого народа, в нем, кроме исконных немецких слов, имеется много заимствований из латинского, французского, итальянского и др. языков.

Великая Октябрьская социалистическая революция и успешное строительство коммунизма в нашей стране сделали русский язык языком самой передовой идеологии и самой передовой науки. Это усилило влияние русского языка на другие языки, в том числе и на немецкий.

Современный немецкий язык заимствовал и продолжает заимствовать из русского языка многие слова и выражения из различных областей общественной жизни, науки, искусства. Часть этих слов сохраняет русскую форму (Sputnik, Kolchos), другая часть приняла грамматические формы немецкого языка (sowjetisch), а некоторые слова и выражения образованы по аналогии с русскими: Kaderabteilung, Wandzeitung, den Plan überbieten.

С другой стороны, и русский язык содержит ряд заимствований из немецкого языка, при чем здесь отмечаются все типы заимствований, которые мы только-что отметили в немецком языке. Особенно много заимствований в области науки и техники, например: брандмауер, шерхебель, грунт, шпунт, цапфа, фреза и пр.

Все это учителю немецкого языка нужно знать, чтобы путем уместной и доступной учащимся исторической ссылки углубить понимание немецкого слова и облегчить его усвоение. Такого рода ссылки имеют определенное образовательное и воспитательное значение.

Например, объясняя немецкое слово die Frucht, учитель может с пользой для дела сопоставить его с русским фрукты, которое так же, как и его немецкий эквивалент, заимствовано из латинского. Многие интернациональные слова являются общими для русского и немецкого языков (например, коммунист — Kommunist, партия — Partei, капитал — Kapital, конференция — Konferenz, и т. п.).

В каждом языке, в том числе в немецком и русском, имеются профессионализмы, т. е. такие слова и выражения, которые ранее употреблялись более или менее узким кругом лиц одной профессии, а ныне употребляются (чаще всего в переносном смысле) как общенародные. Так, немецкие выражения Wind bekommen, Pech haben, auf den Leim gehen, равно как и русские «напасть на след», «взять на мушку» и др. проникли в общенародный язык из охотничьей лексики; немецкие: Zwischen Hammer und Amboß sein (ср. русское — «быть между молотом и наковальней»), Außer Rand und Band sein — были первоначально связаны только с работой кузнеца и бочара, равно как русские «завинтить гайку», «подтянуть» (т. е. прибить к кому-либо строгие меры), «без сучка, без задоринки» ясно

обнаруживают свою первоначальную принадлежность к лексике определенных профессий.

Эта особенность также важна для учителя немецкого языка, во-первых, потому, что она позволяет ему более доходчиво объяснять немецкую лексику в сравнении с русской и, во-вторых, потому, что соответствующие экскурсы в историю данного выражения или слова (конечно, если они уместны и доступны) расширяют умственный горизонт учащихся и способствуют выработке у них правильного представления о языке и путях его развития.

Немецкий язык располагает и многими другими путями и средствами развития своего лексического запаса: различные виды переноса значений, расширения и сужения значений, различные пути создания синонимов, омонимов, антонимов, идиоматики. Учителю важно знать, что эти пути в общем одинаковы для русского и немецкого языков, однако конкретные результаты развития лексики во многом различны в этих языках. Это, с одной стороны, дает возможность опираться на знания учащихся по родному языку, а с другой требует, чтобы подчеркивались различия между немецкой и русской лексикой.

Часто различен объем значений соответствующих немецких и русских слов, различна также и сочетаемость слов в этих языках.

Так, русское угол и производные от него можно употребить и по отношению к фигуре, образуемой двумя смежными стенками комнаты (шкаф стоит в углу комнаты, поставить в угол), и в фигуре, образуемой, скажем, фасадом дома и боковой стеной (угол улицы). В немецком языке для первого случая чаще употребляется *Winkel*, а для второго — *Ecke*.

Бывает и так, что одно и то же слово для выражения одной и той же мысли сочетается в немецком языке с одними словами, а в русском — с другими; по-русски: «мне платье идет», по-немецки: *das Kleid steht mir gut*; по-русски: «корабль стоит на якоре», по-немецки: *das Schiff liegt vor Anker*.

Все это учитель должен иметь в виду при объяснении немецких слов и оборотов.

В области словообразования имеются весьма существенные расхождения между русским и немецким языками: русский язык, располагающий богатой системой весьма выразительных аффиксов, пользуется для словообразования преимущественно аффиксацией, а немецкий язык, относительно бедный аффиксами, оказывает предпочтение другому способу словообразования—слово-сложению.

Путем словосложения в немецком языке могут образовываться существительные (Tischlampe, Bücherschrank), прилагательные (nagelneu, hochrot), наречия (darauf, damit, hinunter, überhaupt, jedenfalls), местоимения (derjenige), числительные (einmal), и даже союзы (deshalb).

В современном немецком языке различаются несколько типов

сложных слов. С точки зрения структурно-генетической принято делить сложные слова на три группы:¹

а) полносложные, т. е. сложные слова, образованные путем непосредственного соединения основ слов (Federmesser, Schreibtisch, Uhrkette и т. п.);

б) неполносложные, т. е. образованные при помощи соединительных элементов -(e)s, -(e)n, -er, -e: Arbeitstag, Maschinengewehr, Bücherschrank, Tagebuch и т. п.

в) сдвиги, т. е. как бы слитые в одно слово словосочетания и целые предложения, как например: das Inbetriebsetzen, Vergißmeinnicht и т. п.

Наиболее распространен первый тип. Это очень важно знать учителю: сложные слова данного типа столь распространены в немецком языке, а возможности их образования столь широки, что учащийся не всегда найдет такое слово в словаре. Нужно научить школьников самостоятельно раскрывать их значение, опираясь на словообразовательный анализ и значения отдельных компонентов.

В этой связи нужно учитывать, что в современном немецком языке существует два основных типа семантической связи между компонентами сложных слов: определительный и сочинительный. Кроме того, некоторое распространение имеет тип слов-предложений, в котором семантическая связь компонентов весьма сложна и напоминает связь, свойственную членам предложения.

О п р е д е л и т е л ь н а я с в я зь наиболее характерна для сложных слов современного немецкого языка; она состоит в том, что первый компонент сложного слова обычно уточняет и конкретизирует значение второго компонента. В русском языке такого рода семантическая связь компонентов сложного слова мало распространена, и сложные немецкие слова этого типа переводятся на русский язык обычно двумя или несколькими словами: Einheitsfront — единый фронт (прилагательное и существительное), teilnehmen — принимать участие (глагол и существительное), но и: участвовать; hellblau — светло-синий (два прилагательных), но и: голубой; Deutschunterricht — преподавание немецкого языка. Сложные существительные могут переводиться и одним существительным (Vaterland — отечество), сложные глаголы — одним глаголом (klären — объяснять), сложные прилагательные — даже целым фразеологическим оборотом (pagelneu — новый с иголочки) или одним словом (blutjung — молоденький) и т. д. Варианты соответствий могут быть бесконечно разнообразны.

Важно, чтобы учащиеся хорошо поняли характер этой семантической связи и, пользуясь знанием корневых слов и контекстом, раскрывали значение сложных слов этого типа. При наличии такого умения перевод сложных слов не представит особых трудностей.

¹ Ср. М. Д. Степанова, Словообразование современного немецкого языка, Москва, 1953.

Сочинительная семантическая связь между компонентами сложного слова имеет место как в немецком, так и в русском языках, в силу чего понимание и перевод слов типа *Dichterkomponist, sauersüß, deutsch-russisch* не представляет трудностей.

Сложные слова с семантической связью компонентов третьего типа несвойственны русскому языку, а в немецком языке употребляются чаще всего в научной и технической литературе (*das Auf-erbetriebssetzen*). В художественной литературе и в обиходной речи также употребляются слова этого типа (*das Reinemachen, das Vergißmeinnicht* и др.), но не настолько часто, чтобы рассматривать их понимание и перевод как сколько-нибудь значительную методическую проблему. Такие сложные слова должны в большинстве случаев объясняться учителем (если они входят в словарь-минимум) или переводиться при помощи словаря.

В качестве способа словообразования близко примыкает к словосложению сращение, хотя это по сути комбинация различных способов словообразования — словосложения, аффиксации и конверсии. Сюда относятся такие слова, как: *warmherzig, der Besserwisser, die Freilassung, der Fremdsprachler* и т. п.

По типу семантической связи компонентов такого рода сращения близки к подчинительной связи, о которой уже говорилось выше. Для сращений характерно, что второй их компонент не всегда бытует в языке в качестве самостоятельного слова (*Freilassung, Glückssucher*: слова *Lassung, Sucher* в современном немецком языке не встречаются).

Ясно, что понимание такого рода слов представляет большие трудности, чем понимание сложных слов, образованных путем словосложения, и это учитель всегда должен иметь в виду.

Особое место в немецком словообразовании занимают слова с так называемыми «тяжелыми» суффиксами; они стоят как-бы на полпути между сложными и производными словами: их суффиксы или вторые компоненты часто выступают в языке и в качестве самостоятельных слов, иные из них уже давно начали превращаться в суффиксы (*Bergmann, Waschfrau, wertvoll*, где *Mann, Frau, voll* могут употребляться и самостоятельно). Такой тип словообразования получил довольно большое распространение в немецком языке в связи с его относительной бедностью аффиксами. В качестве «тяжелых» суффиксов в современном немецком языке применяются такие слова, как *Land (Vaterland), Mann (Seemann), Werk (Stahlwerk), Mut (Hochmut), artig (großartig), fertig (reisefertig)* и др.

Несмотря на то, что сложные слова этого типа имеют с точки зрения науки о языке некоторые особенности (еще, впрочем, недостаточно изученные), позволяющие выделять их в отдельную группу, с методической точки зрения представляется целесообразным рассматривать их в школе как сложные слова: по способу анализа и трудности понимания они не отличаются от последних настолько существенно, чтобы их можно было выделить в особую группу.

Хотя аффиксация применяется в немецком словообразовании реже, чем словосложение и, пожалуй, сращение, она все же играет заметную роль и поэтому ей нужно уделить соответствующее внимание при обучении немецкому языку в школе.

Как уже отмечалось, немецкий язык гораздо беднее аффиксами, чем русский, вследствие чего эти аффиксы более многозначны. Например, немецкий суффикс *-er* служит и для образования сравнительной степени прилагательных (*stark—stärker*), и для образования множественного числа некоторых существительных среднего рода (*das Buch—die Bücher*) и для обозначения носителя профессиональной деятельности (*der Schuster, der Sportler, der Lehrer*). В русском языке этому суффиксу только в его последней функции соответствует более десятка суффиксов (*-тель, -ач, -арь, -чик и -щик, -ер, -нин, -ар, -ец, -ак и др.*).

Наиболее продуктивны в современном немецком языке суффиксы существительных: *-er, -in, -heit (-keit), -chen, -lein, -ist, -ung, -tät, -ismus* (ср. *Lehrer, Lehrerin, Freiheit, Fertigkeit, Mädchen, Büchlein, Aktivist, Erlernung, Solidarität, Sozialismus*); суффиксы прилагательных: *-lich, -ig, -isch, -los* (ср. *künstlich, fleißig, typisch, hilflos*); суффиксы глаголов: *-en, -ieren* (ср. *arbeiten, marschieren*).

Весьма распространен в современном немецком языке такой способ словообразования, как переход слов из одного лексико-грамматического класса в другой. При этом способе словообразующая основа не изменяется и не привлекаются никакие словообразовательные средства. Сущность этого способа заключается в двух моментах:

а) создается новая лексическая единица, семантика которой связана со значением слова, от которого она образована, например, признак предмета превращается в его наименование (*der alte Mann—der Alte*); наименование предмета или его качества превращается в название действия (*Arbeit—arbeit-en, grün—grün-en*), наименование действия превращается в наименование предмета (*leben—das Leben, schreiben—das Schreiben*);

б) слово приобретает грамматические категории другой части речи: например, инфинитив, субстантивировавшись, получает грамматический род и склоняется; прилагательное, став глаголом, спрягается (ср. *schreiben—das Schreiben, des Schreibens; grün—grünen—es grünt* и т. д.).

Особенно распространена в современном немецком языке субстантивация Infinitiv. Практически Infinitiv любого глагола может быть субстантивирован.

Учитель должен уметь использовать эту особенность немецкого словообразования для развития обоснованной догадки учащихся о значении незнакомых слов.

Следует добиваться, чтобы учащиеся не только знали определенное количество немецких слов и оборотов, но и имели правильное представление о характере немецкой лексики, о путях ее развития, о немецком словообразовании. Все это даст учащимся возможность

наиболее объективно пользоваться своим словарным запасом для чтения и понимания иностранных текстов, которые наряду со знакомой лексикой содержат и незнакомые слова и выражения. Пользуясь своими знаниями по лексике, учащийся сможет с помощью анализа раскрывать значение незнакомых слов и оборотов. Например, зная глагол *essen*, учащийся может легко понять существительное *das Essen* и т. п.

§ 29. Место лексики в обучении иностранному языку в школе.

Если сопоставить сказанное выше с целью обучения иностранному языку в школе — читать и понимать тексты средней трудности, вести беседу на иностранном языке, то станет ясно, какую большую роль играет лексика в процессе обучения иностранному языку в школе. Не дав учащимся определенного словарного запаса и не научив их умело пользоваться им в рамках, предусмотренных программой, нельзя достичь цели обучения.

Каждый учащийся к моменту окончания средней школы должен знать примерно 2600 немецких слов и фразеологических оборотов.

Словарным запасом учащийся должен овладеть так, чтобы быть в состоянии:

- а) правильно читать и произносить эти слова и обороты,
- б) понимать их в контексте при чтении,
- в) устно переводить их с иностранного языка на родной и с родного на иностранный,
- г) употреблять их в ответах на вопросы по изученным текстам,
- д) образовывать грамматические формы этих слов.

Лексические единицы, изученные в пятом-седьмом классах, учащиеся должны, кроме того, уметь употреблять в несложной беседе (в плане понимания и употребления) и писать. Как уже было установлено выше, учащийся должен практически усвоить, кроме определенного словарного запаса, некоторые элементарные сведения из области лексикологии; эти сведения помогут учащемуся на основе усвоенного им сравнительно небольшого словарного запаса понимать ряд слов и выражений, не включенных в словарь-минимум.

Таково практическое значение усвоения лексики.

Знакомясь с особенностями лексики немецкого языка в сравнении с родным, учащийся расширяет свой умственный горизонт и получает правильное, научное представление о языке, как об общественном явлении. Сравнивая иностранные слова и обороты с лексикой родного языка, учащийся не только усваивает словарь иностранного языка, но и глубже понимает значение и употребление русских слов и оборотов речи.

Для достижения цели, предусмотренной программой в области лексики, необходимо решить два важных вопроса:

- а) какие слова и фразеологические обороты учащиеся должны усвоить за весь курс обучения иностранному языку в целом и в каждом классе в отдельности;

б) как добиться прочного усвоения лексики.

Эти вопросы рассматриваются в последующих параграфах данной главы.

§ 30. Лексический минимум по немецкому языку для средней школы.

Вопросы отбора и организации словаря по иностранному языку издавна привлекают к себе внимание ученых.

Впервые этот вопрос был поставлен и по-своему решен еще Яном Амосом Коменским при составлении им известного учебника «Чувственный мир в картинках». После этого попытки рационализации и отбора словаря по иностранному языку для средней школы предпринимались неоднократно методистами различных стран и направлений. Много внимания этому вопросу уделяют и советские методисты. Не мало было сделано в этой области проф. К. А. Ганшиной и особенно проф. И. А. Грузинской, перу которой принадлежит ряд статей по отбору словаря и список слов, оставшийся, однако, неопубликованным.

Дальнейшим значительным шагом на этом пути явился словарь-минимум по немецкому, английскому и французскому языкам, разработанный Сектором иностранных языков Института методов обучения Академии педагогических наук РСФСР и действовавший до 1954 года. При составлении этого словаря был тщательно учтен опыт, накопленный в данной области у нас и за рубежом, и значительно продвинута вперед теория этого сложного вопроса.

Немецкая часть словаря содержит свыше 4 300 слов. За единицу отбора в нем взято слово-понятие. Все отобранные слова разделены на подлежащие рецептивному усвоению и подлежащие репродуктивному усвоению. Для каждого из этих разрядов слова отбирались по особым принципам, которые подробно освещены в предисловии к названному словарю.

Следует отметить, что эти принципы охватывают целый ряд важных с методической точки зрения моментов, таких как цель обучения, его содержание, его идеологическая направленность, тематика, возрастные особенности учащихся. При отборе принимались во внимание сочетаемость данного слова с другими словами, его словообразовательные возможности, частотность, многозначность. Строевым словам при отборе оказывалось предпочтение.

Важным достижением этого словаря, ставящим его выше изданных за рубежом словарей-минимум, является многосторонний подход к слову и учет не только лингвистических, но и методических и психологических моментов при отборе слов.

Однако словарь-минимум Академии педагогических наук РСФСР страдает и серьезными недостатками. Он прежде всего слишком обширен. Как показала практика, учащиеся не в состоянии усвоить в школе четыре с лишним тысячи слов, да этого и не требуется: экспериментальным исследованием установлено, что иностранные

подлинными текстами предусмотренной программой характера можно понимать на базе гораздо меньшего запаса слов. Как известно, по действующей программе для средней школы требуется усвоение лишь около 2600 лексических единиц.

В действующей программе отсутствует деление словаря на рецептивный и репродуктивный, а словарь исходит из такого деления.

Таким образом, имеются серьезные расхождения между этим словарем-минимум и программой по иностранным языкам для средней школы. Кроме того, недостатком рассматриваемого списка слов является отсутствие в нем фразеологических оборотов.

Все это привело к необходимости создать новые словари-минимум по иностранным языкам для средней школы. Эти словари были разработаны кафедрой методики 1-го Московского государственного педагогического института иностранных языков в сотрудничестве с кафедрой методики факультета иностранных языков Московского городского педагогического института имени Потемкина и московскими учителями и вышли в свет в 1955 году.

В основе этих трех словарей лежат одни и те же принципы и критерии отбора. Рассмотрим словарь-минимум по немецкому языку для школы.

Словарь, как указано в предисловии, является попыткой дать список слов и фразеологических оборотов, который соответствовал бы действующей программе по своему объему, содержанию и методическим установкам. Он содержит 2642 слова и фразеологических оборота.

В основу отбора были положены следующие принципы.¹

1. Словарь должен быть экономным, т. е. обеспечивать при минимуме языкового материала максимальный учебный эффект в соответствии с действующей программой.

2. Словарь должен быть отобран так, чтобы на основе его усвоения и знания правил грамматики и словообразования, а также умения пользоваться ими при чтении учащиеся понимали значительное число слов и оборотов, не входящих в минимум.

3. Отбор должен проводиться на основе системы критериев и такой «единицы отбора», которые учитывают цели обучения, возможности учащихся и внутренние потребности учебного процесса.

4. Словарь-минимум можно считать отвечающим своему назначению лишь в том случае, если он даст удовлетворительные результаты при проверке его на текстах и в школе.

5. Словарь-минимум должен быть разбит по классам.

В качестве единицы отбора в словаре принята учебная лексическая единица, под которой понимается:

а) слово в одном из его значений,

б) слово в нескольких значениях, но при условии, что соответствующее ему русское слово имеет те же значения,

¹ См. предисловие к словарю-минимум по немецкому языку, Учпедгиз, 1957.

в) фразеологический оборот в одном из его значений.

В основу отбора была положена система критериев двух родов:

а) п о л о ж и т е л ь н ы х, т. е. таких, согласно которым слово должно быть включено в словарь-минимум,

б) о т р и ц а т е л ь н ы х, т. е. таких, согласно которым слово не должно войти в словарь.

Включению в словарь подлежало слово, отвечающее всем положительным критериям и не подходящее ни под один из отрицательных критериев.

В качестве положительных критериев принимаются следующие: употребительность слова в речи, его образцовость, его соответствие внутренним потребностям учебного процесса.

Из числа слов и оборотов, отобранных согласно положительным критериям, исключались те, которые учащийся может с а м о с т о я т е л ь н о понять при чтении текста. Каждый из этих случаев был обсужден с опытными учителями и экспериментально проверен в школе. К такому лексическому материалу относятся некоторые интернациональные, сложные и производные слова.

Лексический минимум должен быть обязательно усвоен всеми учащимися. Это значит, что его лексический материал должен содержаться в учебниках и книжках для чтения по иностранному языку для средней школы. Отсюда, однако, не следует, что учебные пособия не должны содержать слов и оборотов, не входящих в минимум, наоборот: и учебники, и книжки для чтения, начиная с шестого класса, обязательно должны содержать лексику, не входящую в минимум, и при этом лексику двух родов:

а) слова и обороты, которые учащийся поймет на основе усвоенного им минимума и знания правил словообразования и грамматики;

б) слова и обороты, значение которых учащийся раскроет при помощи общего словаря.

Наличие в учебной литературе лексики, не входящей в минимум, даст учащемуся возможность научиться понимать новую лексику на основе имеющихся у него знаний.

Проблема словаря-минимум не исчерпывается отбором определенного количества слов и оборотов иностранного языка для школы. практически этот словарь усваивается лишь в том случае, если он разбит по классам и знания по лексике наращиваются постепенно.

Разбивка словаря-минимум по классам нужна как для составления учебников, так и для повседневной практической работы учителя: если каждый автор будет самостоятельно отбирать для своего учебника слова и обороты, то может оказаться, что часть словаря не войдет ни в один учебник; с другой стороны, если учитель не будет точно знать, какие именно слова подлежат усвоению в данном классе, его работа будет затруднена, поскольку ни один учебник, кроме учебника для пятого класса, не содержит т о л ь к о слова из минимума.

Словарь-минимум по немецкому языку (см. 2-е издание) разбит по классам.

В основе этой разбивки лежат два критерия:

а) соответствие лексической единицы внутренним потребностям учебного процесса по иностранному языку на данном году обучения;

б) соответствие лексической единицы уровню знаний и умений учащихся данного года обучения (см. предисловие к словарю).

При разбивке словаря-минимум по классам авторы стремились к тому, чтобы наиболее употребительные слова изучались в пятых, sixth и седьмых классах: это, с одной стороны, обеспечит наибольшую повторяемость этих слов и даст учителю большее количество времени для их закрепления, с другой — позволит учащимся употреблять в беседе языковой материал, изученный в 5—7-м классах.

Новая серия учебников по немецкому языку для средней школы, издание которой началось в 1955 году, по своему словарному составу в основном согласована с упомянутыми выше классными лексическими минимумами.

ОБЪЯСНЕНИЕ ЛЕКСИКИ

§ 31. Методические правила объяснения лексики.

1. Объяснение словарного материала невозможно без его введения: прежде чем всесторонне разобрать новое слово или оборот, их нужно выделить из ряда других слов. Введение всегда должно быть и устным и письменным.

2. Объяснение лексики осуществляется при активном участии всего класса. Объясняя слово (оборот), учитель не только раскрывает его форму, значение и употребление, но и вооружает учащихся методами самостоятельной работы над словом.

3. Объяснение лексики включает в себя:

а) раскрытие фонетико-орфографической формы слова (особенностей его чтения, написания и произнесения);

б) раскрытие грамматической формы слова;

в) раскрытие значения слова (семантизация);

г) сопоставление данного слова с ранее усвоенными (сюда относится работа над омонимами, синонимами, антонимами, восстановление в памяти учащихся составных частей сложного слова и т. п.);

д) раскрытие употребления слова (управление, сочетаемость с другими уже усвоенными словами).

Вся эта работа ведется в рамках, предусмотренных программой.

4. Слово, избираемое для объяснения, должно: а) принадлежать к словарю-минимум для данного класса, б) быть *ключевым* словом¹; в) по своей трудности быть таким, которое учащийся

¹ См. § 32.

не может осмыслить самостоятельно; г) быть поучительным в том или ином отношении (т. е. содержать новое фонетическое, орфографическое, словообразовательное явление, или особый случай сочетаемости и т. д.).

5. Объяснение словарного материала не самоцель и не замкнутый в себе процесс, а начало длительного и сложного процесса усвоения. Объяснение слова является одновременно и его первичным закреплением.

6. Объяснение слова всегда должно завершаться проверкой понимания. Пока это не сделано, нельзя приступать к закреплению.

§ 32. Введение лексики.

В школе применяются следующие основные методы введения новых слов:

- а) введение до ознакомления с текстом;
- б) введение в процессе ознакомления с текстом, т. е. в рассказе учителя или при чтении текста;
- в) введение, не связанное с работой над текстом.

Рассмотрим эти методы подробнее.

Введение лексики до ознакомления учащихся с текстом.

Наиболее частым случаем является предварительное введение слов в связи с работой над новым текстом. Известно, что тексты, предназначенные для аналитического чтения, содержат определенное количество новых слов, подлежащих объяснению, в том числе и таких, без знания которых нельзя понять содержания текста даже в общих чертах.

Эти слова называются **ключевыми**.

Ключевые слова следует объяснять, как правило, до ознакомления учащихся с текстом, чтобы обеспечить им возможность понять содержание читаемого хотя бы в общих чертах, а затем перейти к анализу.

Обычно применяются два основных приема введения лексики до ознакомления учащихся с текстом: введение слов в рассказе и введение изолированных слов.

Введение слов в рассказе учителя применяется на средней и старшей ступени, где учащиеся владеют уже довольно значительным объемом знаний и понимают более или менее сложное сообщение на иностранном языке. Этот прием рассчитан на развитие догадки о значении слова по контексту и одновременно направлен на развитие умения понимать иностранную речь со слуха.

Сущность приема заключается в следующем: учитель, готовясь к уроку, выделяет из текста слова, подлежащие объяснению, и подготавливает с этими словами несложный рассказ аналогичного или видоизмененного содержания. Рассказ должен быть составлен так, чтобы новые слова встречались в нем в окружении знакомой лексики, а грамматический материал не представлял при этом ни-

каких трудностей. Сообщив учащимся о предстоящей работе, учитель начинает рассказ. В процессе рассказа новые слова выделяются **г о л о с о м и** записываются столбиком на левой стороне доски, чтобы потом справа можно было написать их перевод. Существительные даются в трех формах (в именительном и родительном падежах единственного числа и именительном падеже множественного числа), обязательно с определенным артиклем, написанным с маленькой буквы. Прилагательные записываются со степенями сравнения, глаголы — в трех основных формах.

В пятых и шестых классах грамматические формы слова записываются полностью, начиная с седьмого класса они могут даваться сокращенно.

Ниже приводятся примеры записи слов на доске.

Пятый или шестой класс:

das Buch, des Büches, die Bücher — книга
schön, schöner, am schönsten — красиво
arbeiten, arbeitete, hat gearbeitet — работать.

Седьмой—десятый классы:

das Buch, -es, * -er
schön, -er, am -sten
arbeiten, -te, h -et

Соответствующие грамматические формы приводятся лишь в том случае, если они изучены учащимися.

Учитель должен помнить, что все, написанное им на доске, списывается учащимися в тетради, поэтому каждая его запись должна быть тщательно выполнена. Выработку четкого **у ч и т е л ь с к о г о** почерка необходимо начинать уже на первом курсе института, ибо умение красиво и четко писать дается не сразу. Будущий педагог должен упражняться не только в чистописании вообще, но и в чистописании на доске.

Введение изолированных слов состоит в том, что новые слова записываются на доске и объясняются поочередно.

Эта работа чаще всего проводится в младших классах, где запас слов и грамматических знаний у учащихся еще невелик, что не дает возможности пользоваться при объяснении слов контекстом. На старшей ступени данный прием сочетается с применением контекста, описания и пр. (о методах и средствах объяснения слов см. § 33).

Введение слов в процессе ознакомления с текстом можно осуществлять двумя приемами:

- а) введение в процессе пересказа текста учителем,
- б) введение в процессе чтения текста.

Иногда часть слов текста может быть введена в процессе пересказа, а другая часть — во время чтения текста вслух.

Введение слов в процессе пересказа текста учителем применяется в том случае, если подлежащие объ-

яснению слова встречаются в недостаточно ясном и прозрачном контексте, или когда учитель намерен использовать объяснение слов для одновременного развития умения понимать устную речь.

Методика подготовки пересказа и введения слов с его помощью в сущности ничем не отличается от работы над рассказом, поэтому нет необходимости останавливаться на описании ее особенностей.

Для иллюстрации того, каким образом могут быть введены слова в пересказе текста, приводится фрагмент урока, проведенного в седьмом классе.

Прежде всего необходимо напомнить содержание текста для того, чтобы читатель мог судить о том, насколько составленный учителем пересказ отличается от него. Новые слова данного текста даны в разрядку. Следует оговориться, что текст взят из учебника Н. А. Бергман и М. М. Петренко, который ныне уже заменен другим (хотя и не во всех школах). Наша задача заключается не в том, чтобы дать разработку какого-то конкретного текста, а лишь в том, чтобы проиллюстрировать введение слов в процессе ознакомления с текстом путем его пересказа.

DER HASE UND DER FUCHS

Ein Hase und ein Fuchs r e i s t e n einmal zusammen. Es war kalter Winter, und auf den Feldern konnte man auch nicht ein Tierchen sehen. «Das ist aber ein Wetter», sprach der Fuchs zum Hasen, «hier verhungern wir ja bald». Und sie gingen traurig weiter.

Da sahen sie von weitem ein Mädchen. Es trug einen Korb, aus dem es nach f r i s c h e m Brot r o c h.

«Weißt du was?» sprach der Fuchs, «lege dich schnell auf den Weg und s t e l l e d i c h t o t. Das Mädchen wird dann ihren Korb auf die Erde stellen und wird dich a u f h e b e n. Aus deinem F e l l; das so w e i c h und warm ist, will es sich sicher für den Winter einen schönen K r a g e n machen. Während sie dich aufhebt, springe ich herbei, nehme den Korb mit den Brötchen und laufe fort... (остальную часть текста не приводим, поскольку на данный урок был запланирован только этот отрывок).

В отрывке содержатся следующие незнакомые учащимся слова: reisen, frisch, riechen, aufheben, sich tot stellen, Fell, weich, Kragen. Задача учителя заключается в том, чтобы учащиеся после объяснения этих слов поняли содержание текста в общих чертах и затем с помощью анализа текста, разобрались в нем до конца. Учитель должен определить, какие слова являются ключевыми (в данном случае к ним относятся: reisen, riechen, aufheben, sich tot stellen) и соответствующим образом построить свой рассказ.

Приступая к работе над текстом, учитель прежде всего сообщает учащимся заголовок и спрашивает их, что значат слова der Fuchs и der Hase. Перевод заголовка нужен не только для повторения этих слов, но и для того, чтобы направить мысль учащихся в надлежа-

щее русло: это способствует лучшему пониманию текста и возбуждает интерес к работе. Прежде чем начать пересказ, учитель знакомит учащихся с целью предстоящего этапа урока и ставит перед ними определенную задачу. В данном случае учащиеся должны понять общее содержание текста, используя изученную лексику. Каждое новое слово, как уже указывалось, следует выделить голосом и повторить несколько раз. Эти слова заранее пишутся на доске и закрываются занавеской, которая отодвигается перед введением новой лексики.

Иногда рассказ учителя может прерываться его вопросами к классу, и тогда рассказ переходит в беседу, что активизирует класс и позволяет учителю контролировать понимание наиболее трудных слов и предложений. Такой контроль необходим потому, что непонимание одного ключевого слова ведет подчас к непониманию всего рассказа.

Приводим примерное содержание этого рассказа-беседы.

Heute lesen wir einen neuen Text. Das ist ein Märchen. Das Märchen heißt «Der Hase und der Fuchs». Wer sagt, wie dieses Märchen russisch heißt? (Вызванный ученик переводит заглавие.)

Sehr gut. Jetzt hört aufmerksam zu. Ich erzähle euch dieses Märchen:

Der Hase und der Fuchs *r e i s t e n* einmal zusammen. Sie waren hungrig, sie wollten essen. Da sagte der Fuchs:

«Ich bin sehr hungrig, du bist auch hungrig. Wir sterben hier vor Hunger».

Da kam ein Mädchen mit einem Korb. Im Korb lag Brot. Es *r o c h* nach Brot.

Der Fuchs sagte zum Hasen:

«Lege dich auf den Weg und stelle dich *t o t* (последние слова переводятся). Das Mädchen wird dich bestimmt *a u f h e b e n*» (вопрос к классу: какая здесь приставка, отделяемая или неотделяемая? Учащиеся отвечают, что на приставку падает ударение, следовательно она отделяется). Richtig. Der Fuchs sagt zum Hasen: «Das Mädchen hebt dich auf, und ich nehme den Korb und gehe fort».

Введение слов в процессе чтения текста может применяться в двух вариантах: при чтении текста учителем и при чтении текста учащимися.

Первый вариант этого приема не отличается от введения слов в пересказе, если текст хорошо иллюстрирует значение и употребление объясняемых слов и создает необходимые предпосылки для обоснованной языковой догадки.

Второй вариант применяется тогда, когда текст содержит лишь небольшое количество незнакомых слов, которые учащиеся могут осмыслить самостоятельно. Учащиеся читают текст сначала про себя, затем вслух и, наконец, по вызову учителя объясняют новые слова. Прежде чем перейти к такому виду работы, нужно соответствующим образом подготовить к нему учащихся. Как правило, введение слов в процессе чтения нового текста проводится с седьмого класса.

В з
д
Б
том сл
ствуют
введе

Ракр
из важн
В рас
зации: 1
бразител

Кажд

связано

Иност

такие сре

и морфол

вами соот

демонстра

странном

слова, со

Родно

водом и т

Средст

в связи с

Рассм

методы

§

Пример

распоряже

Сем а

известно,

с этой точ

в зависимо

вание, уст

Слово С

восприяти

с одинаков

der Verbr

Одним

тали проф.

Methodik de

В зависимости от характера текста часть слов может быть введена до чтения текста, а остальные в процессе чтения.

Введение слов вне связи с текстом необходимо в том случае, когда входящие в лексический минимум слова отсутствуют в учебнике. Оно ничем не отличается от описанного выше введения слов до ознакомления с текстом.

§ 33. Основные средства и методы раскрытия значения слов¹.

Раскрытие значения (семантизация) слова или оборота — одна из важнейших и наиболее сложных сторон объяснения лексики.

В распоряжении учителя имеются три группы средств семантизации: 1) иностранный язык, 2) родной язык, 3) предметно-изобразительная наглядность.

Каждая из этих групп содержит ряд средств, а каждое средство связано с определенным методом и приемами семантизации.

Иностранный язык, например, дает в распоряжение учителя такие средства семантизации, как контекст, словообразовательная и морфологическая структура слова, синонимика. С этими средствами соответственно связаны такие приемы семантизации, как демонстрация слова в контексте, описание значения слова на иностранном языке, морфологический и словообразовательный анализ слова, сопоставление синонимов и пр.

Родной язык как средство семантизации всегда связан с переводом и толкованием слова на родном языке.

Средства предметно-изобразительной наглядности применяются в связи с устной и письменной демонстрацией слова.

Рассмотрим подробнее эти группы средств и связанные с ними методы и приемы объяснения лексики.

§ 34. Иностранный язык как средство раскрытия значения слов.

Применение каждого из средств, которые предоставляет в наше распоряжение иностранный язык, имеет свои особенности.

Семантизация с помощью контекста. Как известно, большинство слов многозначно. Если мы рассмотрим с этой точки зрения, скажем, слово *Anlage*, то окажется, что оно в зависимости от контекста может иметь следующие значения: основание, устройство, сооружение (установка) и пр.

Слово *Gericht* может означать *суд*, *блюдо*, *кушанье*, *порция*. При восприятии изолированного слова *Gericht* можно представить себе с одинаковым правом любое из этих значений. Когда же говорят *der Verbrecher wurde vor Gericht gestellt*, никому не придет в голову,

¹ Одним из первых в советской методике этот вопрос подробно разработали проф. Г. В. Гольдштейн и Р. К. Розенберг в своей книге *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Deutsch. M., 1938.

что преступника поставили перед тарелкой с супом; напротив, в предложении *dieses Gericht schmeckt mir gut* имеются все основания полагать, что речь идет о еде.

Таким образом, значение слова конкретизируется и уточняется в контексте, что дает возможность использовать контекст в качестве средства семантизации незнакомых слов. Следует помнить, что такая семантизация окажется успешной лишь в том случае, если все слова, из которых состоит контекст, кроме объясняемого, а также грамматический материал знакомы учащимся.

Однако, и в контексте слово может быть многозначным. В предложении *Das ist ein großartiges Werk* речь может идти и о заводе, и о литературном произведении (Это — великолепный завод, Это великолепное произведение). Такого рода контексты не подходят для семантизации слов даже тогда, когда все слова, кроме семантизируемого, знакомы. Чтобы конкретизировать значение новых слов, такого рода контексты должны дополняться: *Das ist ein großartiges Werk, hier werden Traktoren hergestellt.* *Das ist ein großartiges Werk, ich habe es mit Vergnügen gelesen.*

В приведенном выше случае речь шла о слове, значение которого нам известно, но даже при наличии этого условия пришлось специально дополнять контекст, чтобы определить — какое из значений слова имеется в виду. В данном примере трудность состояла в выборе одного из известных нам значений. Если мы себе, однако, представим ученика, который в первый раз встречается с данным словом и знает только кое-что о его грамматической форме, а о значении лишь догадывается, то нам станет ясно, что ему придется решать гораздо более трудную задачу: нужно выбрать одно из возможных в данном контексте значений не знакомого слова.

Для раскрытия значения слов подходит лишь контекст, однозначный не только в лингвистическом, но и в логическом смысле. (Таким контекстом при незнакомом слове *земля* может быть *луна — спутник земли*, при незнакомом слове *запад* — *Солнце заходит на западе* и т. п. В этих контекстах никакие иные значения, кроме «земля как планета» и «запад как страна света» невозможны не только с точки зрения языка, но и с точки зрения логики.)

Чтобы контекст мог служить средством семантизации слов, он должен, таким образом, отвечать следующим требованиям:

- а) весь грамматический и лексический материал контекста, кроме объясняемого слова, должен быть знаком учащимся;
- б) контекст должен быть по возможности однозначен как в языковом, так и в логическом отношении;
- в) он должен быть доступен учащимся по содержанию, отвечать уровню их общей подготовки.

Значение контекста в качестве средства семантизации лексики трудно переоценить. Оно заключается, во-первых, в том, что учитель получает возможность мобилизовать активность учащихся, учить их обоснованной языковой догадке о значении слова на базе контекста, учить их мыслить на иностранном языке. Оно заключается,

во-вторых, в том, что учащиеся не только усваивают правила, но и понимают, что происходит, когда они применяются. Однако, в во-первых, может применяться, особенно в тех случаях, когда речь идет о родной речи. Семантика и слово, грамматическая и семантика, дает возможность. При помощи принадлежности к определенной грамматической форме для существительного анализа устной речи дает точное представление (демонстрация). При исполнении необходимо учитывать с русским (или немецким) языком. Для иллюстрации примерное морфологическое слово в слух. Показывается, что изнасят раз *kränklich* и *sterblich* слова *-sterblich* учащиеся к знакомому *unglücklich* ходят к вы языке при вести слов. Раскрыто, что данное и *der Träger* учащимся понемногу. Фиксация *-er* и 7 и. Д. Саломея

во-вторых, в том, что одновременно с объяснением нового слова повторяются и закрепляются уже знакомые слова и грамматические правила. Такая работа способствует развитию мышления учащихся, что придает ей воспитательное и образовательное значение.

Однако, это средство имеет и ряд недостатков.

Во-первых, контекст в качестве средства семантизации слов может применяться лишь в тех классах, где учащиеся владеют относительно большим запасом слов и знаний по грамматике; на младшей ступени контекст почти неприменим.

Во-вторых, применение этого средства в большом количестве случаев не дает гарантии полного и точного понимания семантизируемого слова, вследствие чего оно должно дополняться переводом на родной язык с целью контроля понимания.

Семантизация лексики путем морфологического и словообразовательного анализа. Морфологическая и словообразовательная структура слова весьма часто дает возможность семантизировать слово путем его анализа. При помощи морфологического анализа учащийся устанавливает принадлежность слова к определенной части речи и его грамматическую форму (лицо, число, время для глаголов; падеж, род, число для существительных и т. д.). При помощи словообразовательного анализа устанавливается семантика слова. Если такой анализ не дает точного понимания слова, он дополняется другими приемами (демонстрацией слова в контексте, описанием его и пр.). При использовании этого средства учитель должен тщательно учитывать особенности немецкого словообразования в сравнении с русским (см. § 28).

Для иллюстрации вышеприведенных соображений приводим примерное объяснение слов *unsterblich* и *der Fahnenträger* с помощью морфологического и словообразовательного анализа.

Слово *unsterblich* записывается учителем на доске и читается вслух. По имеющемуся в слове суффиксу *-lich* устанавливается, что это прилагательное. Учащиеся вспоминают и произносят ранее изученные слова с этим суффиксом (*alljährlich*, *kränzlich* и др.), затем по просьбе учителя выделяют корень этого слова *-sterb-* (в связи с глаголом *sterben*) и приставку *un-*. Чтобы учащиеся вспомнили значение приставки *un-*, учитель прибегает к знакомому слову *unruhig* и к противопоставлению слов *glücklich* — *unglücklich* и т. п. В результате сравнения ряда слов учащиеся приходят к выводу, что приставке *un-* могут соответствовать в русском языке приставки *не-* и *без-*. Следовательно, *unsterblich* можно перевести словом *бессмертный*.

Раскрывая значение слова *der Fahnenträger*, следует указать, что данное сложное существительное образовано из слов *die Fahne* и *der Träger* и соединительного звука *n*. Слово *die Fahne* известно учащимся, поэтому основное внимание уделяется второму компоненту. В существительном *Träger* необходимо выделить суффикс *-er* и напомнить учащимся, что он обозначает лицо определенной

профессии, рода занятий. Для иллюстрации можно привести ряд примеров (*Arbeiter, Meister, Lehrer, Flieger* и др.). Затем устанавливается, что существительное *Träger* родственно глаголу *tragen* (нести) и значит *носитель*. Учащиеся легко догадываются, что *Fahnenträger* — человек, несущий знамя, т. е. знаменосец.

Разумеется, такая длительная работа по семантизации слова проводится не всегда, а лишь в тех случаях, когда слово особо поучительно в том или ином отношении.

Указание и описание также относятся к приемам семантизации слов и выражений при помощи иностранного языка.

В практике обучения иностранным языкам в школе указание не сводится к выделению какой-либо черты в значении слова с помощью контекста или к пояснению данного слова известными учащимся фактами — фамилией, датой и т. д. Например: *Puschkin ist ein Dichter* является указанием для семантизации слова *Dichter*; *der letzte Krieg dauerte vom 22. Juni 1941 bis zum 9. Mai 1945* — указание для семантизации слова *der Krieg*.

Описание представляет собой соединение нескольких указаний, т. е. демонстрацию ряда признаков, характеризующих данное понятие. Например: *der Elefant ist das größte Tier der Welt, er lebt in Indien und in Afrika* — описание для семантизации слова *der Elefant*. Другие примеры: *Das Taschentuch ist ein Tuch, das man in der Tasche trägt; ein Schriftsteller ist ein Mensch, der Bücher schreibt*.

В практике обучения иностранному языку в школе указание и описание применяются в сочетании друг с другом, ибо часто каждое из них в отдельности может оказаться недостаточным. Примеры такого сочетания приводятся ниже.

Schriftsteller: *Tolstoj ist ein Schriftsteller, Gogol ist ein Schriftsteller* (указание) *Schriftsteller schreiben Bücher* (описание, обобщающее прежние указания); *besitzen*: *besitzen heißt etwas haben und darüber verfügen* (описание); *ich habe ein neues Buch = ich besitze ein neues Buch* (пример употребления *besitzen* необходим, чтобы учащиеся не отождествляли *besitzen* с *haben* в выражениях типа *Fieber haben, Angst haben, Lust haben* и др.); *Taschentuch*: *das Taschentuch ist ein Tuch, das man in der Tasche trägt; ein Taschentuch ist gewöhnlich weiß, es ist viereckig* (описание); *das ist ein Taschentuch!* (демонстрация предмета).

Не трудно заметить, что указание и описание служат одновременно контекстом и, следовательно, должны отвечать всем требованиям, предъявляемым к контексту как к средству семантизации лексики. Применение указания и описания для семантизации лексики тесно связано с различными видами догадки о значении слова.

Указание типа *Puschkin ist ein Dichter* может применяться для семантизации лексики уже на начальной ступени обучения иностранному языку; описание для младшей ступени почти неприемлемо, поскольку оно предполагает наличие у учащихся определенного запаса слов и знаний по грамматике; описание уместно на средней и старшей ступени.

Положительное то
что они спосо
и мышления
нию пройден
Однако, у
полной гаран
полняться пер
Синонима
Синонимами
Как известно,
однозначных
план, локомот
Telefon — Fern
Большой част
все же существ
и употреблении
что и *gut* в соч
менено словом
означает здесь

Учитывая з
мику не толь
сики, поскольку
шенно неправи
ному его упот

С другой с
исключения р
странному, ре
совершенно с

Оба эти м

Первое из
риваются ка
любое средств
ком в распоря
тельным быть
выше, не дает
странного сло
ствами.

Второе м
нимы, совпад
редки.

Если сино
могут принест
разумеется, пр
ноним из числ
ко объяснить
ним и соответ

Применени
исключается
7*

Положительная сторона всех этих приемов заключается в том, что они способствуют развитию мышления у учащихся вообще и мышления на иностранном языке в частности, а также закреплению пройденного лексического и грамматического материала.

Однако, у этих приемов есть важный недостаток — они не дают полной гарантии точного понимания слова и должны поэтому дополняться переводом на родной язык.

Синонимы, как средство семантизации. Синонимами называются слова, близкие друг к другу по значению. Как известно, ни в русском, ни в немецком языках совершенно однозначных слов почти нет. Такие пары слов, как самолет — аэроплан, локомотив — паровоз, матч — состязание; Radio — Rundfunk, Telefon — Fernsprecher, Lift — Fahrstuhl и т. п. сравнительно редки. Большей частью синонимы, несмотря на семантическую близость, все же существенно отличаются друг от друга по своему значению и употреблению в речи. Немецкое schön пожалуй означает то же, что и gut в сочетании ein schönes Wetter, но никак не может быть заменено словом gut в сочетании eine schöne Frau, поскольку schön означает здесь *красивая*, а gut означало бы *добрая, хорошая*.

Учитывая эти свойства, некоторые методисты считают синонимику не только непригодной, но и вредной для семантизации лексики, поскольку она ведет к приблизительному, а иногда и к совершенно неправильному пониманию слова и почти всегда к неправильному его употреблению.

С другой стороны, методические течения, стоящие на позициях исключения родного языка учащихся из процесса обучения иностранному, рекомендуют широко применять синонимику в качестве совершенно самостоятельного средства семантизации лексики.

Оба эти мнения следует считать крайностями.

Первое из них правомерно при условии, если синонимы рассматриваются как самостоятельное средство семантизации. Однако любое средство семантизации, предоставляемое иностранным языком в распоряжение учителя, в том числе и синонимика, самостоятельным быть не может, так как ни одно из них, как мы уже видели выше, не дает полной гарантии точного понимания значения иностранного слова и поэтому должно быть дополнено другими средствами.

Второе мнение совершенно несостоятельно, поскольку синонимы, совпадающие по значению и употреблению, чрезвычайно редки.

Если синонимы применять правильно, то окажется, что и они могут принести пользу при раскрытии значения иностранных слов, разумеется, при условии, что к новому слову будет сообщаться синоним из числа уже усвоенных слов: это даст возможность не только объяснить новое слово, но и показать общее и различное между ним и соответствующим знакомым словом.

Применение синонимов в качестве средства семантизации почти исключается на младшей ступени обучения, где запас слов невелик;

на средней ступени его роль возрастет, а на старшей ступени оно может практиковаться довольно широко.

В качестве средства раскрытия значения новых слов синонимы применяются только в сочетании с другими средствами, в том числе непременно с переводом на родной язык.

§ 35. Родной язык учащихся как средство раскрытия значения слов.

Уже указывалось на то, что в начале изучения иностранного языка родной язык является единственной *реальностью мысли* учащихся. Посредством родного языка воспринимаются знания и представления о внешнем мире, с помощью родного языка они закрепляются в памяти. Постепенно учащиеся приучаются думать в какой-то степени и на иностранном языке. Степень развитости этого умения бывает различной. Учитель должен добиваться, чтобы учащийся все в большей степени думал на иностранном языке (в первую очередь — при чтении текстов). Но, разумеется, по силе и проторенности связей иностранный язык в условиях школы не может равняться с родным языком. Поэтому применение родного языка для семантизации иностранных слов не теряет своего значения и в старших классах, не говоря уже о младшей и средней ступени.

Исходя из этого и нужно рассматривать роль родного языка как средства семантизации.

Родной язык является наиболее точным и надежным, хотя отнюдь не единственным средством раскрытия значения иностранных слов.

В практике обучения иностранным языкам в школе выработались два основных метода применения родного языка для семантизации: перевод на родной язык и толкование на родном языке.

Перевод на родной язык.

Перевод на родной язык — единственный метод семантизации, который можно назвать *самостоятельным*, так как с его помощью в большинстве случаев можно раскрыть значение иностранного слова, не прибегая ни к каким дополнительным методам; в то же время ни один другой метод семантизации не дает полной гарантии точного понимания иностранного слова, если он не сочетается с переводом.

Отсюда, однако, вовсе не следует, что учитель может во всех случаях ограничиваться переводом, игнорируя все другие методы. К сожалению, часть учителей именно так и поступает, считая этот путь наиболее простым и экономным: слово пишется на доске, переводится, и на этом процесс объяснения заканчивается. Такой путь неверен прежде всего потому, что он исключает работу над *формой* слова, а там, где нет работы над формой, нет и не может быть умения читать, писать и образовывать грамматические формы слова. Этот путь неприемлем, во-вторых, потому, что он исключает актив-

ную сознательную работу учащихся в процессе объяснения слов, исключает догадку о значении слова и не приучает к самостоятельной работе над словом. Исключая все остальные методы семантизации, учитель лишает тем самым объяснение всех тех положительных черт, о которых говорилось выше. В результате такого объяснения чтение иностранных текстов превращается в чтение немецко-русского словаря.

Правильно применять перевод на родной язык для семантизации иностранных слов значит сочетать его со всеми другими возможными и целесообразными в каждом конкретном случае путями: учащийся должен сначала попытаться догадаться о значении слова (разумеется, если для этого есть данные), а уже потом слово должно быть переведено на родной язык. Часто перевод применяется главным образом для контроля понимания, завершающего семантизацию.

Следует различать:

- а) самостоятельный перевод слова учащимися,
- б) полусамостоятельный перевод слова учащимися,
- в) перевод слова учителем.

С а м о с т о я т е л ь н ы й п е р е в о д объясняемого слова применяется тогда, когда слово не представляет собой никаких особых трудностей; он осуществляется или при помощи словаря или путем догадки на основе анализа контекста, структуры слова и т. д., или с использованием и того и другого.

П о л у с а м о с т о я т е л ь н ы й п е р е в о д объясняемого слова применяется в том случае, если слово содержит определенные трудности, однако, не настолько большие, чтобы учащиеся не могли с ними справиться при некоторой помощи учителя.

П е р е в о д с л о в а у ч и т е л е м — наименее желательный прием. Он используется в том случае, когда иные приемы не годятся по каким-либо причинам: например, в 5-м классе, когда учащиеся не умеют еще работать со словарем, или при введении изолированного слова, когда нет никаких данных для догадки.

Т о л к о в а н и е с л о в а н а р о д н о м я з ы к е.

Хотя перевод на родной язык в большинстве случаев является методом наиболее полно и точно раскрывающим значение слова, он также иногда нуждается в дополнении, особенно в тех случаях, когда объем значений и употребление иностранного слова и его русского эквивалента не совпадают.

Например, слова *herunter* и *hinunter* переводятся на русский язык словом *вниз*, что не совсем точно, поскольку это русское слово в отличие от немецких не содержит никаких указаний относительно места говорящего (точным переводом было бы: *вниз ко мне* и *вниз от меня*, что не отвечает нормам русского языка).

С точки зрения объема значений соотношение немецких и соответствующих им русских слов можно свести к нескольким случаям.

1) Объемы значений полностью совпадают (*die Bedeutung* — значение, *grün* — зеленый, *schlafen* — спать и т. п.).

2) Объем значений русского слова шире немецкого; так, русское *ничего* включает в себя значения: *nichts* (ich habe nichts); *ziemlich gut* (das Bush ist nicht glänzend, aber ziemlich gut ist es); *so, so, es geht an* (Wie gefällt Ihnen das Stück? So, so, es geht an!).

3) Объем значений немецкого слова шире русского: так, немецкое *Werk* включает в себя значения *завод* (Stahlwerk), *дело* (das Werk Mitschurins wird von seinen Schülern fortgesetzt), *произведение* (das ist ein Werk von Goethe); *kochen* обозначает и *кипеть*, и *кипятить*, и даже *варить* и т. п.

4) Только часть значений является общей для русского и немецкого слова, а остальные расходятся по типу 2 или 3; это, пожалуй, наиболее частый случай соотношения объема значений. Так, русскому *несчастье* соответствуют немецкие *Unglück*, *Elend*, а немецкое *Elend* может соответствовать русским *несчастье*, *горе*, *нищета*.

В определенной связи с расхождением объема значений находится и несовпадение в употреблении немецких и русских слов:

Viel schlafen ist eine schlechte Gewohnheit — много спать — плохая привычка, но *Aussprachegewohnheiten* — навыки произношения; *einen Kampf führen* — вести борьбу, но *eine gute Sprache führen* — хорошо владеть языком. Прилагательные *blutig* и *кровавый* употребляются различно. Ср. *blutiger Kampf* — кровавый бой, но *blutige Verluste* — потери в людях (воен.), *blutiger Anfänger* — совсем еще новичок (в чем-либо), *blutiger Narr* — круглый дурак. Не приходится и говорить о многочисленных расхождениях в употреблении и объеме значений русских и немецких предлогов.

Ограничиться переводом на родной язык при подобных расхождениях значит дать лишь приблизительную, а иногда и искаженную картину значения слова. Поэтому перевод следует дополнять другими методами семантизации, особенно — толкованием слова на родном языке.

Толкование на родном языке — не самостоятельный метод, им дополняются лишь другие методы семантизации, в особенности — перевод на родной язык. Учитель проводит толкование в форме монолога или беседы.

Ниже приводится фрагмент урока в 7-м классе, на котором учитель объяснял слово *fressen*. Перевод глагола (*есть*) оказался недостаточным в силу того, что оно включает в себя и значение *essen*, и значение *fressen*.

Вопрос учителя: ... Was bedeutet das russische Wort *есть*?

Ответ: *Есть* значит принимать пищу.

Вопрос: Можем мы употребить слово *есть* по отношению к животному?

Ответ: Можем. Про кошку сказано в басне Крылова «А Васька слушает да ест».

Вопрос: Следовательно, слово *есть* в русском языке употребляется и по отношению к людям, и по отношению к животным. В немецком языке дело обстоит иначе. Известное вам слово *essen* употребляется обычно по отношению к людям, а новое слово *fres-*

sen — по отношению к животным. Например (пишет на доске): Menschen essen Brot, Kühe fressen Gras. Wer kann das übersetzen?

О т в е т: Люди едят хлеб. Коровы едят траву.

В о п р о с: Richtig. Warum gebrauchen wir im ersten Satz das Wort *essen* und im zweiten das Wort *fressen*?

О т в е т: В первом предложении речь идет о людях, поэтому здесь употреблено слово *essen*, а во втором предложении речь идет о животном, поэтому здесь употреблено слово *fressen*.

У ч и т е л ь: Sehr gut. Ich schreibe an die Tafel drei Sätze, und ihr ergänzt diese Sätze. Alle schreiben von der Tafel ab.

На доске записываются следующие предложения:

Die Hasen . . . Kohl.

Alle Kinder . . . Schokolade gern.

Hunde . . . Fleisch.

Упражнение выполняется письменно, затем вызванные к доске учащиеся зачитывают предложения и обосновывают выбор глагола *essen* или *fressen*.

Приведем другой пример, касающийся объяснения немецкого слова *träumen*.

В о п р о с у ч и т е л я: Рассмотрим два русских предложения: *Крепкий сон — хороший отдых. Ему снился сон.* В обоих предложениях употреблено слово *сон*. Кто может сказать, какова здесь разница в значениях?

О т в е т: Значения совсем разные. В первом предложении имеется в виду сон как отдых, а во втором — сновидение.

В о п р о с: Правильно. Слово *сон* имеет два значения: *процесс, состояние человека* и *сновидение*. Как передать первое из этих значений по-немецки?

О т в е т: der Schlaf.

У ч и т е л ь: Правильно. А *сон* в значении *сновидение* переводится на немецкий язык словом *der Traum*. Сон — *der Schlaf* от *schlafen* — спать, и сон — *der Traum* от *träumen* — видеть сон. По-русски говорят *видеть сон*, а по-немецки употребляют специальный глагол *träumen*. *Träumen* значит *видеть сон*.

Затем объяснение продолжалось в обычном порядке.

Объяснение слова *träumen* несколько сложнее предыдущего, поскольку учитель должен объяснить еще и управление глагола и второе его значение — *мечтать*.

Чем старше класс, тем многостороннее может быть толкование.

§ 36. Предметно-изобразительная наглядность как средство раскрытия значения слов.

Под наглядностью здесь понимается не принцип, которым должно быть проникнуто все обучение иностранным языкам в школе, а средства обучения: картинки, предметы и их изображения, мимика и жест, различные схемы и т. д.

Эти средства (кроме схем, которые более пригодны для работы над грамматическим материалом) могут играть определенную роль в семантизации иностранных слов.

Положительная сторона этих средств заключается в том, что иностранное слово связывается с их помощью с ярким, легко воспринимаемым и быстро запоминающимся образом. Что касается картинок, то их применение способствует и эстетическому воспитанию учащихся. Особенно велика роль этих средств на начальной ступени, где мышление детей в определенной мере характеризуется образностью и конкретностью.

Однако средствам предметно-изобразительной наглядности присущ ряд недостатков.

Прежде всего весьма ограничена возможность их применения: абстрактные понятия почти никогда нельзя раскрыть при помощи наглядных пособий. Иногда применение картинки или модели для семантизации слова затрудняет даже самое элементарное обобщение. Так, увидев изображение цветка, рыбы, дерева и т. д., учащиеся 5-го класса называют конкретные предметы, а не видовое понятие. На вопрос учителя — что изображено на картинке, они отвечают: «лилия», или «роза», или «тюльпан» (в зависимости от того, что именно изображено на картинке), и гораздо реже *цветок*.

Второй недостаток средств наглядности тесно связан с первым и заключается в том, что и картинка, и предмет оказываются *многозначными*; так, изображение рощи может вызвать в сознании учащихся не только слово *роща*, но и слово *деревья*; изображение или модель дома могут быть названы учащимся: *дом*, *здание*, *постройка*, *жилой дом*, *школа* и т. д., а в немецком языке каждому из этих названий соответствуют разные слова.

Что касается жеста и мимики, то их вообще нужно применять очень осторожно и с большим тактом: всякое злоупотребление ими ведет к нарушению дисциплины в классе, развлекает учеников и не дает никаких положительных результатов в семантизации слов.

Все сказанное выше позволяет сделать вывод, что средства наглядности могут применяться при семантизации лексики главным образом в младших классах, но ограниченно и лишь в сочетании с другими средствами. Наглядность является, таким образом, вспомогательным средством раскрытия значения слов.

§ 37. Обоснованная догадка о значении слова.¹

Сущность обоснованной догадки о значении иностранного слова состоит в том, что учащийся на базе имеющихся у него знаний по языку и другим предметам, а также на базе умения логически мыслить создает гипотезу о значении слова и проверяет ее.

¹ В этом параграфе использованы данные Л. Раскиной, разработанные в кружке СНО под руководством автора настоящего учебника.

Природа этой догадки еще слабо изучена. Можно с большей или меньшей уверенностью сказать, что она имеет две стороны: логическую и языковую.

Логическая сторона языковой догадки состоит в том, что учащийся путем применения различных форм мышления (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и т. д.) создает гипотезу и проверяет ее правильность.

Однако, когда имеешь дело с языком, приемы логики не всегда оказываются достаточно эффективными, поскольку язык и мышление, представляя единство, не тождественны друг другу.

Так, *nur* и *erst* переводятся на русский язык одинаково: как *лишь* или *только*; по правилам логики отсюда следовал бы вывод, что *erst* равно по значению *nur*, однако в действительности дело обстоит совсем не так: *nur* имеет в основном количественное значение, а *erst* — преимущественно временное значение.

Например: *Er kommt nur im Februar* и *Er kommt erst im Februar* можно перевести одинаково: «Он приезжает только в феврале». Но в первом случае имеется в виду, что в другое время он не приедет, а во втором — что он приедет не раньше февраля.

В силу этого языковая догадка неминуемо имеет и другую, языковую сторону, которая заключается в том, что ученик создает и проверяет свою гипотезу о значении слова, опираясь на свои знания по иностранному языку в связи со знаниями по родному языку.

Догадка может оказаться точной и приблизительной, правильной и ложной. Приблизительная догадка, хотя и не дает раскрытия точного значения слова, все же ценна, ибо приближает учащегося к решению задачи.

Нужно всячески предостерегать учащихся от ложной догадки: как правило, она является следствием того, что учащийся не рассуждает, опираясь на свои знания и на различные логические операции, а беспочвенно фантазирует.

Языковая догадка — ступенчатый процесс. Учащийся сначала определяет слово как часть речи, затем его компоненты и значение каждого из них и лишь после этого — значение слова в целом. Еще сложнее, с еще большим количеством «ступенек» протекает процесс догадки в том случае, когда применяется контекст или контекст в сочетании с морфологическим и словообразовательным анализом.

Догадка в процессе изучения иностранного языка имеет большое практическое, образовательное и воспитательное значение.

Ее практическое значение заключается в том, что она позволяет читать и понимать иностранные тексты, содержащие наряду со знакомыми словами и незнакомые. Если учесть, что в школе учащийся усваивает только примерно 2600 слов и оборотов, то станет ясно, что он неминуемо будет сталкиваться с незнакомыми словами при чтении подлинных иностранных текстов. Задача школы в том и состоит, чтобы дать учащемуся определенную сумму знаний по иностранному языку и научить его пользоваться этими знаниями

для чтения и понимания подлинных иностранных текстов. Таким образом, необходимость развития обоснованной догадки о значении слова прямо и непосредственно вытекает из цели обучения иностранным языкам в средней школе.

Воспитательное и образовательное значение языковой догадки состоит в том, что ее постоянное применение способствует развитию мышления учащихся, прививает им вдумчивое, критическое отношение к слову, тексту и ко всему, что они делают.

Можно назвать два основных вида догадки о значении нового иностранного слова:

- а) догадка, основанная на анализе содержания высказывания,
- б) догадка, основанная на языковом анализе высказывания (слова).¹

В первом виде различаются следующие типы догадки:

- 1) догадка на основе знания определенных фактов, о которых идет речь в высказывании (исторические, географические и прочие факты),

- 2) догадка на основе рассуждения по поводу содержания высказывания.

Во втором виде можно различать следующие типы догадки:

- 1) догадка на основе словообразовательного, синтаксического, морфологического или морфолого-синтаксического анализа высказывания,

- 2) догадка на основе языковой аналогии (часто с речевой практикой родного языка).

На практике эти виды догадки часто переплетаются и дополняют друг друга. Во всяком случае, каждый из них, как уже было сказано выше, всегда имеет две стороны: логическую и языковую, причем то одна, то другая является ведущей.

Рассмотрим перечисленные виды догадки на примерах.

Догадка на основе знания определенных фактов, связанных с содержанием высказывания — преимущественно логическая догадка, поскольку учащийся опирается прежде всего на содержание высказывания.

Возьмем предложение: *Der Große Vaterländische Krieg des Sowjetvolkes brach am 22. Juni 1941 aus*, где слово *brach aus* не знакомо. Учащийся переводит предложение следующим образом: «Великая отечественная война советского народа (brach) 22 июня 1941 года (aus)». Поскольку речь идет об известном факте и приводится хорошо известная каждому школьнику дата 22 июня 1941 года, здесь можно предположить только *начало* войны. Следовательно, подходит глагол *начинаться*. Но в контексте имеются как будто два слова — *brach* и *aus*. На основе своих знаний по грамматике учащийся устанавливает, что перед ним глагол с отделяемой приставкой; он может

¹ Ср. З. М. Цветкова, Роль и место чтения и перевода в V—VII классах... Сб. «Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе», М., 1948.

восстановить неопределенную форму этого глагола *ausbrechen*. Итак, по всем данным этот глагол должен означать *начаться* или *начинаться*. Но учащемуся уже известно, что этому русскому глаголу соответствуют по значению два немецких: *beginnen* и *anfangen*.

Повидимому, *ausbrechen* — синоним этих двух глаголов. Следовательно, и в русском языке нужно найти соответствующий синоним. Что можно сказать по-русски в этом случае? Война *началась*, *вспыхнула*, *разразилась*... Повидимому, здесь нужно употребить *вспыхнула* или *разразилась*, слова эти весьма близки по значению и по стилистической окраске. Так или иначе, но учащийся подошел вплотную к раскрытию значения слова.

Как видно из примера, основную роль в решении данной задачи сыграло знание исторического факта, но одного этого было бы недостаточно для правильной догадки: если бы учащийся не знал правила спряжения сильных глаголов с отделяемыми приставками, контекст легко сбил бы его с толку, и он стал бы искать какой-нибудь отдельный эквивалент для *aus*.

Здесь описан весь ход рассуждений, при помощи которых учащийся пришел к раскрытию значения нового слова. На практике довольно часто случается, что отдельные звенья этого процесса проходят незаметно.

Догадка на основе анализа содержания высказывания. При такой догадке ведущей будет логическая сторона. Возьмем предложение: *Die Kinder zitterten vor Kälte, und ihre Zähne klapperten*. Все в этом предложении знакомо, кроме слова *klapperten*. Перевод знакомой части предложения: «Дети дрожали от холода и зубы у них (*klapperten*)». В незнакомом слове учащийся узнает глагол. Можно с уверенностью сказать, что это — слабый глагол в третьем лице множественного числа имперфект. Что может происходить с зубами? Они могут болеть, шататься, крошиться, выпадать, стучать.... Все, кроме *болеть* и *стучать* здесь не подходит. В предложении говорится о том, что было холодно, что дети дрожали. В такой ситуации *стучать* — наиболее вероятно. «Дети дрожали от холода, и зубы у них стучали» — вполне логично. Этот перевод подтверждается дальнейшим контекстом и словарем.

Хотя логическая сторона догадки в этом случае является ведущей, догадка была бы невозможна или сильно затруднена, если бы учащийся сразу же не определил, что незнакомое слово — глагол и, следовательно, нужно искать эквивалент, отвечающий на вопрос «что делалось с зубами?» Слово, раскрытое в таком сложном и требующем умственного напряжения процессе, надолго останется в памяти ученика.

Догадка на основе грамматического и словообразовательного анализа. Перед учащимся предложение *Er schreibt mit einer Füllfeder*. *Füllfeder* — незнакомое слово. Путем синтаксического разбора устанавливается, что незнакомое слово — предложное дополнение при сказуемом, означающем *пишет*.

Предлог *mit* подсказывает, что речь идет о предмете, которым пишут (не на котором, не в котором, не о котором, а именно — **к о т о р ы м** пишут, т. е. об инструменте для письма). Впрочем, не исключена возможность, что мы здесь имеем дело с обстоятельством образа действия (пишу с *удовольствием*, с *неохотой*, с *охотой* и т. д.), учащийся уже знает, что и в этом случае предлог *mit* был бы уместен. Однако внимательный анализ показывает, что такая гипотеза должна быть исключена: при существительном имеется неопределенный артикль, с которым имена абстрактные не употребляются (это известно учащемуся из грамматики); обстоятельством образа действия в данном случае могло бы быть скорее всего, если не исключительно, имя абстрактное. Следовательно, речь может идти т о л ь к о об инструменте для письма. Установив это, учащийся проделал большой и верный путь к цели, теперь остается выбрать одно из возможных существительных: карандаш, перо, мел, автоматическое перо. Казалось бы, здесь язык отступает на задний план и вступает в силу чисто логический анализ, однако это не так. Поскольку ученик знает немецкие слова *Feder*, *Kreide*, *Bleistift*, варианты *карандаш*, *мел*, *перо* сразу отпадают, остается только один — *автоматическое перо*. Кстати, за это говорит и компонент этого незнакомого слова — *Füll*: *Füllfeder* значит перо с особыми качествами. *Füllen* — наполнять, *наполняемое перо*, т. е. автоматическое перо или автоматическая ручка, которая, как известно каждому школьнику, наполняется чернилами. Так решается эта задача.

Разумеется, что здесь, как и в предыдущих примерах, имеет место рассуждение, но это не столько рассуждение о содержании высказывания, сколько рассуждение на основе языкового материала. Ведущим является здесь не логический, а грамматический и словообразовательный анализ.

В этом случае сочетаются два типа догадки: догадка на основе синтаксического разбора (установление роли незнакомого слова в предложении) и догадка на основе словообразовательного анализа (разбор изолированного слова). Легко можно себе представить эти два типа и порознь: первый имел бы место, если бы в предложении фигурировало просто слово *Feder*, а второй, если бы нужно было догадаться о значении изолированного слова *Füllfeder* при знакомом втором компоненте этого слова.

Д о г а д к а н а о с н о в е а н а л о г и и. В этом типе догадки тесно переплетаются логический и языковой момент, однако, каждый раз один из них будет ведущим. Разберем пример, относящийся к переводу глагола *brüllen*. Даются три предложения: *Der Mensch spricht*; *die Katze miaut*; *der Löwe brüllt*. Эти предложения одинаковы по типу и составу: все они — простые нераспространенные повествовательные предложения, в каждом из них подлежащее выражено существительным в единственном числе, при чем одушевленным, а сказуемое — глаголом в настоящем времени. Таким образом, уже сами языковые средства подчеркивают а н а л о г и ю. В первых двух предложениях все слова знакомы, в третьем предложении

незнакомо слово *brüllen*. Языковой материал толкает учащегося на поиски аналогии. Он ее быстро находит: и в первом, и во втором случае речь идет об использовании голоса, следовательно, и в третьем случае весьма вероятно действие, связанное с использованием голоса. Далее идет уже чисто логическое рассуждение: человек говорит, кошка мяукает, а что делает лев? Лев рычит, *brüllen* должно значить *рычать*. Словарь подтверждает эту гипотезу.

Решающую роль в данной догадке сыграла сама организация языкового материала, именно она наголкунула учащегося на поиски аналогии, а логическое рассуждение довершило догадку.

Возникает вопрос, не проще ли начать прямо с поисков значения данного слова в словаре? Конечно, такой путь дал бы кажущуюся экономию времени, но он вряд ли дал бы прочное запоминание слова. На последующих уроках к нему пришлось бы возвращаться вновь и вновь, и кажущаяся экономия времени на самом деле превратилась бы в непроизводительную трату сил. Лучше уделить больше времени объяснению, но добиться прочного запоминания.

Выше был разобран случай догадки по аналогии, в которой все элементы принадлежат иностранному языку. Однако, часто приходится встречаться с примерами, когда догадка является результатом аналогии с родным языком.

Такая аналогия может быть успешной только в том случае, если сочетаемость слов в немецком и русском языках совпадает. Этот вид догадки применим к устойчивым сочетаниям, являющимся общими для родного и немецкого языков: прийти в соприкосновение — *in Berührung kommen*; проводить каникулы — *Ferien verbringen*; грамматический разбор — *grammatische Analyse*; умыть руки — *die Hände waschen* и т. д.

Следует иметь в виду, что такого рода аналогия всегда должна подкрепляться и проверяться при помощи других способов догадки (морфологический анализ, разбор контекста, анализ по содержанию и пр.), ибо устойчивые словосочетания в немецком и русском языках в очень большом количестве случаев не совпадают.

Аналогия с родным языком — менее полноценный и надежный путь догадки, чем аналогия внутри иностранного языка, и все же она допустима в ряде случаев в сочетании с другими путями догадки.

Какой бы путь догадки не применялся, ложные гипотезы возможны. Чтобы добиться надежного результата, учитель должен приучать учащихся проверять свои гипотезы всеми имеющимися в их распоряжении средствами. Если гипотеза оказалась неверной, учитель должен показать ученику, в чем заключается ошибка и почему она произошла; это предостережет его от подобных ошибок в будущем. Если учащийся несколько раз подряд правильно догадался о значении слова, может случиться, что он начнет переоценивать свои силы, перестанет проверять себя, и обоснованная догадка превратится в беспочвенное фантазирование. Учитель не должен допускать этого.

§ 38. Раскрытие формы нового слова, сопоставление нового слова с усвоенными и объяснение его употребления.

Как уже указывалось выше, работа над формой слова тесно связана с его семантизацией; часто форма (словообразовательная структура, падеж, лицо и пр.) является исходной точкой для семантизации.

Однако, объяснение формы слова имеет и самостоятельное значение, поскольку оно служит для закрепления уже знакомых фонетических, орфографических и словообразовательных особенностей слова, а часто — и для первого ознакомления с этими явлениями.

Без работы над формой слова невозможно научить правильно писать, произносить и читать слово, образовывать его грамматические формы и пр. Работа над формой слова способствует осмыслению его содержания и лучшему запоминанию.

Работе над формой слова уделялось много внимания в параграфах 34 и 35; нам осталось рассмотреть еще два последних компонента объяснения: сопоставление нового слова с уже знакомыми и сообщение некоторых сведений о его употреблении в речи.

Все новое запоминается легче, если оно связано с уже знакомым, поэтому знания и умения должны сообщаться учащимся в определенной системе. Это относится также и к объяснению слов.

Сопоставление означает не только нахождение общего между новыми и старыми словами, но и подчеркивание различий между ними: и то, и другое способствует запоминанию и правильному употреблению слова, уточняет его значение. Сопоставление нового слова с ранее усвоенными может происходить в процессе раскрытия его формы или значения; например, при объяснении орфографических особенностей слова *Alphabet* уместно вспомнить слово *Paragraph*, где звук [f] тоже обозначается буквосочетанием *ph*; при раскрытии значения слова *die Linde* можно применить такой прием:

Die Eiche ist ein Baum, die Fichte ist ein Baum; die Linde ist auch ein Baum — учитель показывает изображение липы и спрашивает: «*Was bedeutet die Linde?*»

Мы видели, как полезно было сопоставление слов *essen* и *fressen*. Столь же оправдано сопоставление *groß* и *klein* (антонимы), *hübsch* и *schön* (синонимы) и т. д.

Чтобы учащийся при чтении правильно понимал слово в сочетании с другими словами и правильно употреблял его в речи, ему нужно сообщить некоторые сведения о его употреблении.

Например, при объяснении слова *riechen* следует сообщить учащимся, что в значении *пахнуть* оно употребляется с предлогом *pach*, а в значении *нюхать* требует прямого дополнения. При объяснении слова *das Haupt* будет уместно обратить внимание учащихся на то, что оно имеет определенную стилистическую окраску и соответствует обычно не слову *голова*, а слову *глава*. Все случаи расхождений в словоупотреблении в немецком и русском языках следует подчеркивать. Например, русскому выражению «ч и т а т ь лекцию» соответствует немецкое *eine Vorlesung (eine Rede) halten*; по-русски — к р а й н и й север, по-немецки — *h o h e r Norden* и т. п.

Примеры объяснения лексики в различных классах.

Чтобы показать различные приемы объяснения новых слов в их взаимосвязи, а также основные моменты процесса объяснения, приводим фрагменты уроков, посвященных работе над лексикой.

Первый из этих уроков был проведен в 8-м классе. Задача учителя состояла в том, чтобы подготовить учащихся к аналитическому чтению текста § 10 *Das erste Flugzeug*¹. Для объяснения учитель выбрал только два слова: *der Erfinder* и *der Seemann*. Эти слова являются ключевыми для первой части текста. Остальную лексику отрывка учащиеся знают или должны раскрыть самостоятельно.

Учитель: *Ich werde einen neuen Text erklären. Erst erkläre ich einige neue Wörter, dann erzähle ich in deutscher Sprache den Inhalt des Textes, ihr werdet ihn russisch nacherzählen* (пишет на доске и читает вслух) *der Erfinder*. (Обращаясь к классу) *Welcher Redeteil ist das?*

Ответ: Существительное.

Учитель: *Woran sieht man das?*

Ответ: Слово написано с большой буквы и с артиклем.

Учитель: *Richtig. Und wie dekliniert man dieses Substantiv?*

Ответ: По сильному склонению, как *Lehrer* или *Schüler*.

Учитель: *Richtig* (дописывает после *Erfinder s*), *und wie ist die Mehrzahl?*

Ответ: *die Erfinder*.

Учитель: *Richtig* (дописывает). *Welches Verb kennt ihr mit demselben Stamm?*

Ответ: *finden*. Основные формы *finden, fand, hat gefunden* — находить.

Учитель: *Hört aufmerksam zu: Jablotschkow hat die erste elektrische Lampe erfunden* (все слова, кроме *erfunden*, знакомы учащимся, учитель выделяет это слово с помощью голоса). *Übersetzt das: Jablotschkow hat die erste elektrische Lampe erfunden.*

Ответ: Яблочков изобрел первую электрическую лампочку.

Учитель: *Was bedeutet nun *hat erfunden*?*

Ответ: Изобрел.

Учитель: *Grundformen?*

Ответ: *Erfinden, erfand, hat erfunden*.

Учитель: *Erfinden bedeutet изобретать; und was bedeutet *der Erfinder*?*

Ответ: *der Erfinder* значит *изобретатель*.

Учитель: *Achtung! Übersetzt ins Russische: Jablotschkow ist der Erfinder der elektrischen Lampe.*

Ответ: Яблочков — изобретатель электрической лампы.

Учитель: *Sehr gut. Merkt euch: der Erfinder — изобретатель.* (Пишет на доске и читает вслух): *der Seemann, -s, die Seeleute. Was für ein Wort ist das?*

¹ Н. А. Бергман и А. Ю. Гилькнер, Учебник немецкого языка для 8-го класса, Учпедгиз, 1955.

О т в е т: Это — сложное слово, оно состоит из слов *See* и *Mann*.

У ч и т е л ь: Richtig. Die *See* und der *Mann*. Was bedeuten diese Wörter?

О т в е т: die *See* — море, der *Mann* — человек, мужчина... Это слово означает — морской человек — моряк.

У ч и т е л ь: Sehr gut! Der *Seemann* — моряк. Wie liest man den zweiten und dritten Buchstaben dieses Wortes?

О т в е т: Два *e* читаются как долгое [e:].

У ч и т е л ь: Beachtet die Pluralform dieses Wortes: *Seeleute*, die *Leute* ist die Pluralform vom Wort der *Mann*. Welchem russischen Wort ist das Wort *Leute* ähnlich? Übersetzt dieses Wort ins Russische.

О т в е т: Люди.

У ч и т е л ь: Обратите внимание: русское слово *человек* и немецкое слово der *Mann* имеют в единственном и множественном числе различные корни: человек — люди, der *Mann* — die *Leute*.

В нижеследующем фрагменте урока, проведенного в седьмом классе, объясняется первая часть текста «Aus Münchhausens Abenteuer».

Урок начинается с вступительной беседы учителя, которая предпосылается объяснению слов. Цель беседы заключается в том, чтобы познакомить учащихся с историей персонажа и произведения и направить их мысль в надлежащее русло. Это вступление имеет и определенное образовательное значение.

После беседы и контроля ее понимания, учитель переходит к объяснению слов.

У ч и т е л ь: Ich erkläre einige Wörter aus dem neuen Text, dann lese ich ihn vor, und ihr werdet ihn russisch nacherzählen. (пишет на доске: *sich ausruhen*, *ruhte sich aus*, *hat sich ausgeruht*, читает написанное): Die Kinder laufen Schlittschuh, sie sind müde, sie wollen *sich ausruhen*. Habt ihr verstanden?

О т в е т: Дети целый день катались на коньках, они хотят есть...

У ч и т е л ь: Про «целый день» здесь ничего не говорилось. Слово *müde* не переведено. Ich wiederhole: Die Kinder laufen Schlittschuh, sie sind müde, sie wollen *sich ausruhen*. Wer kann das übersetzen?

О т в е т: *Есть* будет по-немецки *essen*, а *sich ausruhen* значит *отдыхать*: они устали и хотят отдохнуть.

У ч и т е л ь: Richtig. *Sich ausruhen* — отдыхать. Как называются такие глаголы, как *sich ausruhen*, *sich waschen*?

О т в е т: Возвратными.

У ч и т е л ь: Richtig. Обратите внимание: *отдыхать* — обыкновенный непереходный глагол, а *sich ausruhen* — возвратный глагол. Wer kann dieses Verb konjugieren? (Глагол *sich ausruhen* спрягается устно.)

У ч и т е л ь: Warum lesen wir in diesem Wort ein langes [u:]? Wer kann antworten?

О т в е т: Потому что после *u* стоит *h*.

Учитель: Sehr gut. Das nächste Wort (пишет на доске и читает вслух): das Geräusch, -es, -e. Какая это часть речи?

Ответ: Имя существительное!

Учитель: Это существительное родственно глаголу rauschen. Was bedeutet dieses Wort?

Ответ: Rauschen означает шуметь.

Учитель: Und was bedeutet das Geräusch?

Ответ: Das Geräusch значит шум.

Учитель: Richtig. Jetzt kommt ein neues Wort (пишет и читает: riesig). Wieviel Buchstaben hat dieses Wort?

Ответ: Sechs Buchstaben: r, i, e, s, i, g.

Учитель: Und wieviel Laute enthält das Wort?

Ответ: В этом слове имеются звуки: [r], [i:] [z], [i], [ç] — пять звуков.

Учитель: Почему здесь звуков меньше, чем букв?

Ответ: ie читается как долгое [i:].

Учитель: Gut. Was für ein Redeteil ist das?

Ответ: Прилагательное!

Учитель: Почему ты так думаешь?

Ответ: riesig — имя прилагательное: оно написано с маленькой буквы и в нем имеется суффикс -ig.

Учитель: Sehr gut. Übersetzt solch einen Satz:

Die Katze ist klein, der Hund ist groß, der Löwe ist sehr groß, der Elefant ist riesig. Was bedeutet riesig?

Ответ: Огромный.

Учитель: Sehr gut, riesig — огромный. Это прилагательное ни в русском, ни в немецком языке степеней сравнения не имеет.

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЛЕКСИКИ

§ 39. Методические правила закрепления лексики.

1. Закрепление лексики должно проводиться главным образом в процессе речевой деятельности учащихся и должно быть направлено на овладение различными видами этой деятельности, т. е. на овладение умениями, предусмотренными программой.

2. Закрепление неразрывно связано с объяснением: оно начинается в процессе объяснения, и его успех в значительной мере зависит от того, как было проведено объяснение. Если при объяснении игнорируется та или иная сторона слова (например, форма), то и закрепление его будет неминуемо односторонним и недостаточным. С другой стороны, осмысление слова углубляется в процессе его закрепления.

3. Как показывает опыт школы, забывание нового материала наиболее сильно дает себя знать в первые дни после его объяснения, поэтому закрепление лексики нужно особенно интенсивно проводить сразу же после ее объяснения.

§ 40. Упражнения для закрепления лексики.

В главе II уже говорилось о трех стадиях усвоения языкового материала. Рассмотрим их теперь применительно к работе над лексикой.

Осмысление лексики.

Осмысление слова или фразеологического оборота представляет собой процесс, в течение которого достигается понимание орфографии, грамматической формы, структуры, значения, употребления слова и взаимосвязи между этими компонентами, а также между новым и уже усвоенным словарным материалом.

Осмысление слова начинается в процессе его объяснения, которое служит одновременно первичным закреплением лексики.

Для дальнейшего закрепления применяется целый ряд упражнений, среди которых особенно важное место занимают следующие: перевод на родной язык, узнавание слова в различных контекстах (в пределах известного учащимся материала), так называемые дифференцировочные упражнения (сравнение со знакомыми словами), анализ формы и др.

Все эти упражнения располагаются по нарастающей трудности. Например, для осмысления нового слова могут быть даны следующие упражнения:

а) проанализировать слово по составу, определить в сложном существительном основное и определяющее слово (если имеются суффикс и префикс, выделить и их);

б) установить, в чем заключается различие между словами, близкими друг другу по написанию и звучанию (например, sehen, säen);

в) перевести на родной язык несколько предложений, содержащих новое слово (в окружении ранее усвоенных);

г) перевести на родной язык несколько предложений, в которых вместе с новым словом встречаются известные учащимся синонимы (омонимы, антонимы);

д) перевести на родной язык несколько предложений, где соответствующее слово встречается в разных знакомых учащимся значениях;

е) перевести на родной язык несколько предложений с определенным словом, установить при этом различия в его употреблении;

ж) заменить данное слово синонимом и пр.

Как видно из изложенного, на этой ступени большое место занимают перевод на родной язык и сравнение. По своему характеру эти упражнения — рецептивные, т. е. рассчитанные не на самостоятельное составление предложений, а лишь на анализ и перевод их на родной язык. Таким образом, их можно в основном назвать **аналитическими**.

На различных ступенях обучения упражнения в осмыслении строятся различно: чем старше класс, тем эти упражнения многообразнее и охватывают больше трудностей.

Осмысление
начало за
Конечный
особенно в
нимая его
прочно, а в
правильно
Упражн
осмысления
ние, напис
моменты, к
Большу
новка на
новку от у
матически
Упражн
в определе
их выполн
Эта ра
материал
менты тво
в чисто ме
черкнуть
фразеолог
Рассмо
рассчитан
1. На
с. Учат
зой или с
ложению
Klasse? Т
слова упо
ставятся
пример: —
ветных у
2. По
тексте не
предложе
Это
между н
отвечая
слов, в
ного), а
ду на н
Перевод
но оно
8*

Запоминание лексики.

Осмысление — необходимая предпосылка и непосредственное начало запоминания.

Конечно, запоминание может иметь место и без осмысления, особенно в младших классах; можно зазубрить слово, даже не понимая его значения. Однако, такое запоминание, во-первых, не прочно, а во-вторых, бесполезно, поскольку оно ничего не дает для правильного употребления данного слова в речи.

Упражнения для запоминания, также как и упражнения для осмысления, охватывают не только значение слова, но и его звучание, написание, грамматические формы, употребление, т. е. все те моменты, которые входят в объяснение слова.

Большую роль при выполнении этих упражнений играет установка на запоминание: учащийся должен получить такую установку от учителя и твердо знать, что это запоминание будет систематически проверяться.

Упражнения, применяемые на этой ступени усвоения, являются в определенной мере механическими. Это, однако, не означает, что их выполнение проводится совершенно бессознательно.

Эта работа осмыслена уже потому, что учащийся осознал материал. Учитель вносит в эти упражнения некоторые элементы творчества: например, чтобы списывание не превратилось в чисто механическую работу, учитель предлагает учащимся подчеркнуть при выполнении упражнения определенные части речи, фразеологические обороты, синонимы и т. п.

Рассмотрим некоторые наиболее употребительные упражнения, рассчитанные на запоминание слов.

1. **Нахождение в тексте ответов на вопросы.** Учащимся ставятся вопросы, на которые можно ответить фразой или словом из текста. Например, к имеющемуся в тексте предложению — *Unsere Klasse ist groß* ставится вопрос: *Wie ist unsere Klasse?* Такие упражнения проводятся устно и письменно. Чтобы слова употреблялись не только в предложении, но и изолированно, ставятся вопросы, на которые нужно отвечать одним словом. Например: — *Was ist schwarz?* *Die Tafel* (подробно о вопросно-ответных упражнениях см. главу «Устная речь»).

2. **Переводное чтение:** учащийся должен найти в тексте немецкий эквивалент того или иного русского слова или предложения.

Это упражнение очень похоже на предыдущее; разница между ними заключается в том, что в первом случае учащийся, отвечая на вопрос, ищет в тексте готовый образец или комбинацию слов, в которую непременно входят все слова (кроме вопросительного), а во втором случае осуществляется нечто близкое к переводу на иностранный язык. Второе упражнение труднее первого. Переводное чтение — преимущественно устное классное упражнение, но оно может проводиться и письменно, главным образом как до-

машнее упражнение (списывание слов и предложений текста, являющихся эквивалентами русских слов и предложений).

3. С п и с ы в а н и е — преимущественно домашнее упражнение, имеющее много вариантов различной трудности и различного назначения:

а) списывание с доски объясненных слов в словарные тетради проводится только в классе, в процессе объяснения учителем новых слов; оно способствует запоминанию не только графического образа слова, но и его грамматических форм и значения, поскольку слова на доске всегда записываются в трех основных формах, а в 5—7-м классах — и с переводом;

б) списывание из книги с подчеркиваниями (подчеркиваться могут новые слова, новые слова и их синонимы, антонимы и пр.);

в) списывание слов по памяти: слово произносится учителем, пишется на доске, потом стирается и записывается учениками по памяти: это способствует запоминанию графического образа слова;

г) списывание с заполнением пропусков: учащийся должен вставить в данный ему контекст слово, подлежащее запоминанию;

д) списывание слов с группировкой их по определенным признакам (по частям речи, по наличию того или иного звука, по наличию определенного семантического, словообразовательного и прочего признака); такого рода упражнение способствует запоминанию не только графической формы слова, но и его значения, звучания, грамматической формы и т. д.

Списывание может видоизменяться, в зависимости от подлежащего запоминанию материала, ступени обучения и конкретной цели (запомнить графическую форму и значение, графическую форму и словообразовательную структуру и пр.).

4. У с т н ы й п е р е в о д и з о л и р о в а н н ы х с л о в является одновременно и формой контроля их усвоения, которая систематически должна применяться на каждом уроке иностранного языка в любом классе. Это упражнение состоит в следующем: учитель называет иностранное слово, а учащиеся должны дать его русский эквивалент, или учитель называет русское слово, а учащиеся переводят его на иностранный язык.

Это упражнение проводится обычно в форме фронтального опроса. Важно, чтобы темп упражнения был ускоренным, что создает некоторое напряжение и повышает интерес к нему учащихся, внося в опрос элемент соревнования. Если учащийся затрудняется с ответом, учитель, не замедляя опроса, вызывает другого ученика. За определенное количество правильных ответов можно поставить отметку. Несколько отказов от ответа или неправильные ответы влекут за собой отрицательную оценку в журнале. Наряду с новыми словами, заданными к данному уроку, проверяется и пройденный ранее материал.

Систематическое проведение таких упражнений приучает внимательно учить слова и постоянно повторять их.

5. **Письменный перевод изолированных слов.** Это упражнение проводится в классе и служит своего рода контрольной работой. Учащимся раздаются списки русских слов, которые они должны перевести на немецкий язык за определенное время. Постоянно проводя такие упражнения, учитель добивается хорошего запоминания слов и систематической работы учащихся над своим словарным запасом.

6. **Переводный диктант.** Это упражнение близко примыкает к предыдущему. Оно заключается в том, что учитель диктует русские слова, а учащиеся записывают их перевод на немецкий язык. Это упражнение отличается от предыдущего только в двух отношениях:

а) оно требует больше времени,

б) оно рассчитано на то, чтобы весь класс одновременно работал над одним и тем же материалом, в то время как предыдущее упражнение может быть и индивидуальным (каждый учащийся получает свой список слов), и групповым (3—5 вариантов на класс), и фронтальным (весь класс получает один и тот же список слов); преимущество переводного диктанта состоит в том, что по ходу дела учитель может изменить темп работы.

Переводный диктант и письменный перевод изолированных слов можно завершать проверкой учениками работ друг друга.

7. **Записывание слов по памяти.** Это упражнение проводится только в классе. Сущность его заключается в том, что учащиеся записывают по заданию учителя определенное количество немецких слов. Недостаток этого упражнения состоит в том, что в процессе его выполнения учащиеся как бы предоставлены самим себе: они вынуждены направлять усилия своей памяти не только на иностранный язык как таковой, но и на предметы, явления, действия, состояния, выражаемые иностранными словами; в результате может оказаться, что в список попали случайные слова, а слова, подлежащие закреплению, отсутствуют в нем. Поэтому учитель должен ограничить учащихся определенной тематикой, или определенным заданием (записать только существительные или только глаголы, слова с определенным звуком и пр.)

8. **Подстановочные упражнения.** Сущность всякого подстановочного упражнения заключается в замене данных слов другими словами. Это упражнение можно проводить на изолированных словах и предложениях, причем учитель определяет характер замены: подставлять ли антонимы или синонимы или просто любые подходящие по смыслу слова (при работе с предложением). Это упражнение ценно не только тем, что способствует запоминанию слов, но и тем, что связывает в сознании учащегося слова между собой, а лексику с грамматикой.

Когда подстановочное упражнение проводится на изолированных словах, последние могут заменяться только синонимами или антонимами, следовательно, возможности такого упражнения весьма ограничены. При работе с предложением эти возможности сильно

расширяются: можно заменять любой член предложения словом, уместным в рамках данного контекста. Это упражнение облегчается синтаксическим разбором предложения, члены которого подлежат замене.

Подстановочное упражнение может быть организовано по-разному: слова для подстановки даются учителем или не даются им, оно может проводиться в классе или дома, устно или письменно. Учитель тщательно продумывает каждый раз избираемый им вариант подстановочного упражнения, учитывая при этом конкретную задачу и возможности учащихся. Например, в первый раз это упражнение выполняется в классе, а не дома, поскольку учащиеся должны овладеть техникой его выполнения; сначала упражнение делается на изолированных словах, а затем — на предложении, сначала слова для подстановки берутся из списка, данного учителем, затем учащиеся делают упражнение, не пользуясь списком слов и т. д.

Ниже приводится пример проведения подстановочного упражнения в пятом классе.

На доске записывается и переводится на русский язык предложение *Die Kinder gehen in die Schule*. Написанное разбирается по членам предложения. Устанавливается подлежащее — *die Kinder* (подчеркивается одной чертой), сказуемое — *gehen* (подчеркивается двумя чертами), обстоятельство места — *in die Schule* (подчеркивается волнистой чертой).

Предложение принимает следующий вид:

Die Kinder gehen in die Schule.

Затем отдельные члены предложения заменяются другими словами. Вместо *Die Kinder* учащиеся могут написать *die Mädchen*, *die Knaben*, *die Pioniere* и т. п. Соответственно составляются следующие предложения:

Die Mädchen gehen in die Schule.

Die Knaben gehen in die Schule.

Die Pioniere gehen in die Schule.

В таком же порядке заменяются сказуемое и обстоятельство.

9. **Дополнение предложений.** Это упражнение по своему характеру близко примыкает к предыдущему, но несколько труднее его. Оно состоит в том, что учащиеся дополняют недописанные предложения словами, которые указываются учителем или даны в учебнике или подбираются учащимися самостоятельно. Это упражнение проводится устно и письменно, в классе и дома.

10. **Произнесение слов хором** применяется обычно в пятом и шестом классах. Хоровое произнесение или чтение слов, кроме всего прочего, служит некоторой разрядкой, когда учащиеся устали и невнимательно следят за уроком. Обычно после такой хоровой работы урок снова налаживается.

Произносить хором слова можно лишь после того, как они отработаны индивидуально: неизбежное при хоровом произнесении

скандирование может при отсутствии индивидуальной отработки привести к неестественному произношению слов (ударение делается на каждом слоге). Это упражнение должно проводиться вполголоса, чтобы учитель имел возможность слушать каждого ученика. Хоровое чтение нужно ограничивать тремя-четырьмя словами или предложениями: длительная работа хором приводит к снижению дисциплины на уроке.

Таковы основные виды упражнений, применяемых на второй стадии усвоения. Как видно из изложенного, эти упражнения в подавляющем большинстве сводятся к воспроизведению готовых образцов или к работе по готовым образцам.

На следующей стадии усвоения учащийся должен все дальше отходить от готовых образцов, все свободнее применять понятый и сохраненный в памяти лексический материал.

Употребление лексического материала в речи.

Эта стадия усвоения как бы венчает собой две предыдущие и завершает начатый процесс усвоения. На третьей стадии учащийся применяет понятый и закрепленный в памяти материал при чтении, письме, переводе и устной речи. Конечно, такое применение имело место и на предыдущих стадиях, но упражнения первых двух стадий усвоения являются аспектными, а самые стадии — в известной мере — подготовительными: учащийся еще не владеет вполне умениями и навыками, предусмотренными программой. Большинство упражнений, применяемых на третьей стадии усвоения, — комплексные, речевые, т. е. рассчитанные на применение лексики при реализации умений, зафиксированных программой.

В силу сказанного выше, на третьей стадии усвоения преобладают устный и письменный перевод на родной язык текстов, содержащих наряду со знакомыми и незнакомые слова, устный и письменный перевод на иностранный язык в рамках пройденной лексики и грамматики, вопросы и ответы, описание картинок, пересказы (см. главы «Устная речь» и «Письмо»). В качестве переходного упражнения от второй стадии усвоения к третьей применяется обратный перевод (см. главу «Перевод»).

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИКОЙ НА РАЗЛИЧНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ.

§ 41. Младшая ступень.

К концу обучения в 5-м классе учащиеся должны усвоить 350 лексических единиц. Это в большинстве случаев конкретные, простые и производные слова, а также сложные, образованные исключительно путем словосложения — наиболее простого и распространенного в немецком языке способа словообразования.

Объяснение лексики.

Поскольку пятый класс—первый год обучения иностранному языку в школе, основным средством семантизации слов здесь является родной язык, а основным методом применения этого средства—перевод. Толкование слова на родном языке применяется довольно редко, так как большинство слов, усваиваемых в 5-м классе, либо не расходится по объему значений и употреблению с русскими эквивалентами, либо дается только в одном значении, совпадающем со значением их русских соответствий. Контекст, синонимика, описания здесь почти не применяются, поскольку запас знаний учащихся по иностранному языку весьма незначителен.

Что касается работы над формой слов, то уже в 5-м классе она должна вестись, разумеется, в полном соответствии со знаниями учащихся по грамматике, фонетике и орфографии. Учащийся должен научиться различать по внешнему виду слова часть речи, лицо и число глагола, число и падеж существительного. Исходя из графического образа слова, учащийся должен определять долготу или краткость содержащихся в нем гласных.

Уроки, на которых объясняется лексика, должны строиться так, чтобы учащиеся постепенно приучались к самостоятельной работе над словом. Можно было бы предложить примерно следующую систему приемов, обеспечивающую постепенную подготовку учащихся к выделению незнакомых слов и к самостоятельной работе над ними (эти приемы применяются на последовательном ряде уроков);

- 1) учитель объясняет слова до чтения текста, изолированно;
- 2) слова объясняются до чтения текста в процессе рассказа учителя;
- 3) слова объясняются учителем в процессе чтения текста, причем учащиеся не следят по книгам;
- 4) учащиеся следят по учебнику за чтением учителя, приучаясь выделять новые слова среди усвоенных;
- 5) новый текст читается учителем, затем его читают учащиеся по предложениям, а учитель выделяет новые слова и объясняет их;
- 6) учитель читает текст, а учащиеся поднимают руки, когда встречается новое слово; после этого оно объясняется учителем;
- 7) учащиеся читают текст по предложениям вслух, называют новые слова, а учитель объясняет их;
- 8) учащиеся читают текст про себя и переводят новые слова при помощи словаря учебника; учитель дает необходимые дополнительные объяснения относительно формы слова и его употребления.

Чем дальше продвинулся класс, тем в большей мере мобилизует учитель активность учащихся, их обоснованную догадку о форме, значении и употреблении объясняемого слова.

Работа над лексикой в 5-м классе должна быть подчинена решению главной задачи—обучению чтению и письму.

Отсюда следует, что работа над лексикой должна сочетаться с работой над фонетикой и правилами чтения, с изучением грамматики; при объяснении слов нужно уделять особое внимание соотношению между буквами и звуками.

У с в о е н и е л е к с и к и.

Усвоение слов проходит в 5-м классе, как и в других классах, три описанные выше стадии, однако процесс усвоения носит в пятом классе особый характер. Эта особенность определяется рядом факторов, в том числе возрастными особенностями учащихся, уровнем их общего развития, их интересами и пр., но прежде всего требованиями программы по иностранному языку. Глубина осмысления слова здесь меньше, чем в последующих классах; достаточно сказать, что в 5-м классе изучаются не все грамматические формы слов. Употребление усвоенных слов в этом классе также весьма ограничено.

На стадии осмысления в 5-м классе могут применяться следующие упражнения:

а) определение по внешнему виду принадлежности слова к той или иной части речи; определение падежа существительных сильного и женского склонения, числа существительных, образованных с суффиксами -е, -ег, -(е)п, рода существительных, некоторых форм глаголов слабого и сильного спряжения (все лица настоящего времени, повелительное наклонение);

б) установление значения сложных слов без соединительных звуков на основе знания значения их компонентов (Schreibtisch, Pionierzimmer и т. п.).

в) перевод отдельных слов и простых предложений с ними на родной язык;

г) установление разницы в написании и чтении двух похожих слов (например: unten, unter, säen, sehen, schon, schön);

На стадии запоминания применяются следующие упражнения.

а) нахождение в тексте ответов на вопросы, переводное чтение; эти упражнения особенно подходят для 5-го класса, поскольку они способствуют не только запоминанию слов, но и развитию техники чтения;

б) различные виды списывания также способствуют запоминанию слов и вместе с тем развитию техники письма и чтения; обязательным является списывание с доски или из книги в словарные тетради объясненных слов; применяется здесь также списывание из учебника целых предложений и текстов, записывание слов под диктовку и т. п.;

в) устный и письменный перевод изолированных слов на иностранный язык;

г) переводный диктант (отдельные слова);

д) подстановочные упражнения с применением слов, данных учителем или по памяти; речь здесь идет не о подстановке синонимов, а лишь о замене членов предложений подходящими по смыслу другими словами.

На стадии употребления применяются упражнения, соответствующие умениям и навыкам, предусмотренным программой для пятого класса: чтение и перевод предложений или текстов на родной язык, перевод на иностранный язык отдельных предложений, ответы на вопросы учителя на иностранном языке (вопросы к предложениям текста или на классно-обиходные темы).

От прочности усвоения словарного материала в 5-м классе зависит весь успех дальнейшего обучения иностранному языку, в особенности овладение словарем-минимум в последующих классах. Дальнейшее обучение иностранному языку в школе зависит также от того, насколько хорошо обучены учащиеся узнаванию слова по его внешним признакам и вообще пользованию формой слова для раскрытия его содержания. Этим еще раз подчеркивается необходимость тесно увязывать работу над лексикой с изучением грамматики.

В 5-м классе учащиеся ведут словарные (алфавитные) тетради, в которые заносят каждое новое слово с его изученными формами и переводом.

§ 42. Средняя ступень.

На средней ступени обучения учащиеся усваивают около 800 слов. Сюда входят заимствованные слова, фразеологические обороты, синонимы, синонимы и антонимы; усваиваются различные виды сложных и производных слов, основные формы существительных, глаголов и прилагательных.

Учащиеся этой ступени уже владеют техникой чтения и письма, и читают более или менее сложные по языку и содержанию тексты, в том числе и фабульные, постепенно знакомясь с адаптированными оригинальными текстами. Наряду с аналитическим чтением на средней ступени все большую роль играет чтение синтетическое. Программа, естественно, предъявляет к учащимся средней ступени довольно серьезные требования в области владения языком. Здесь учащиеся должны уметь прочитать и понять при помощи анализа и словаря текст, содержащий до 8% незнакомых слов, пересказать на родном языке иностранный текст после первого его чтения или восприятия на слух, переводить письменно на иностранный язык небольшие тексты, вести беседу на иностранном языке.

Важно учитывать и то, что учащиеся на этой ступени значительно продвигаются вперед и по другим школьным предметам. Расширяется их общий кругозор, развивается их мышление, учащиеся способны осуществлять в более или менее элементарной форме все логические мыслительные операции.

Важная задача обучения иностранному языку на средней ступени — постепенно научить учащихся читать и понимать тексты, содержащие наряду со знакомыми словами и незнакомые. Отсюда следует, что на этой ступени еще большее внимание должно уделяться развитию догадки о значении слова путем анализа его формы и что большое значение приобретает умение выводить значение слова из контекста, в котором оно употреблено. Это становится не только необходимым, но и вполне возможным, поскольку учащиеся на средней ступени усваивают все основные грамматические явления немецкого языка и располагают довольно большим запасом слов и знаний по словообразованию.

В процессе объяснения лексики на средней ступени все большее место занимает иностранный язык в качестве средства семантизации: словообразовательный анализ, контекст, описание и указание на иностранном языке становятся здесь вполне применимыми. Однако, перевод на родной язык не теряет своего значения: им завершается семантизация каждого слова.

Для усвоения лексики здесь применяются все виды упражнений, о которых говорилось в § 38, при этом роль самостоятельной работы учащихся в процессе их выполнения повышается.

На средней ступени уделяется большое внимание работе с общим немецко-русским словарем. Уже с начала 6-го или конца 5-го класса учитель постепенно приучает учащихся пользоваться немецко-русским словарем учебника; к концу 7-го класса учащийся уже должен овладеть техникой работы со словарем.

Для обучения работе со словарем служат специальные упражнения, о которых говорится подробно в главе «Перевод».

На средней ступени следует уделять много внимания устной речи: весь словарный запас, изученный в 5—7-х классах, учащийся должен уметь употреблять в беседе на иностранном языке.

При объяснении лексики применяется следующее построение уроков:

а) учитель объясняет ключевые слова вне связи с текстом, затем читает текст, после чего учащиеся пересказывают содержание его по-русски; наконец следует анализ непонятных мест текста с целью раскрытия значения остальных слов; такое построение урока может иметь и другой вариант: учитель читает текст после объяснения слов, учащиеся следят по книгам, а затем еще раз прочитывают текст про себя (если после первого восприятия передача содержания затруднена сложностью текста);

б) объяснив несколько слов, прочитав текст и проверив понимание его содержания, учитель проводит в классе анализ только наиболее трудных мест, остальная часть текста анализируется самостоятельно дома.

в) объяснив ключевые слова и проверив понимание содержания, учитель задает анализ текста на дом.

Каждое из этих построений урока труднее предыдущего, а вся система уроков постепенно подводит учащегося к самостоятельной

работе над текстом с целью его понимания. Такая постепенность обеспечивается не только самим построением уроков, но и построением объяснения: чем дальше, тем все более активное участие принимают учащиеся в объяснении слов учителем, а к концу 7-го класса они объясняют у доски доступные их пониманию слова (обычно — сложные слова с прозрачной структурой, значение компонентов которых знакомо учащимся, а также интернациональные и заимствованные из русского).

При закреплении лексики уроки строятся следующим образом:

а) после объяснения и анализа текста проводятся фронтальные упражнения, преимущественно устные, рассчитанные на закрепление слов; на дом задаются упражнения на те же слова с последующим устным и письменным контролем; такое построение закрепления необходимо при новом виде упражнений;

б) упражнения задаются на дом без предварительного выполнения аналогичной работы в классе (вид упражнений знаком учащимся);

в) фронтальная проверка проводится на уроке в форме устных и письменных упражнений;

г) фронтальная проверка проводится на уроке в форме устных упражнений, письменные упражнения проверяются учителем дома, после чего следует разбор типичных ошибок в классе;

д) проверка знания слов проводится в процессе индивидуального опроса, сочетаемого с опросом фронтальным; учащиеся замечают ошибки, допущенные опрашиваемым и исправляют их;

е) закрепление словарного материала проводится в процессе объяснения новых слов;

ж) закрепление лексики проводится в процессе объяснения и закрепления грамматического материала.

На средней ступени, как и на младшей, нужно уделять много внимания повторению лексики.

Повторение слов и фразеологических оборотов, пройденных ранее, должно обеспечиваться лексическим содержанием изучаемых текстов, однако, это само по себе не решает успеха повторения: учитель должен вести строгий учет словарного запаса учащихся и по особому плану, учитывающему расположение лексики в учебнике, повторять слова путем опроса, специальных упражнений, диктантов и пр.

На средней ступени учащиеся продолжают вести свои словарные тетради, занося в них все изученные слова в их основных формах, а также фразеологические обороты с переводом.

§ 43. Старшая ступень.

Работа над лексикой на старшей ступени обучения характеризуется тем, что наряду со словами и оборотами, входящими в словарь-минимум для 8—10-х классов, учащийся встречается здесь с большим количеством слов, не входящих в словарь-минимум для средней школы, в том числе не только с такими, о значении которых учащий-

ся может догадаться, но и со словами, значение которых нужно раскрывать при помощи словаря.

На старшей ступени учащиеся должны усвоить около 1600 слов, т. е. почти две трети всего словаря-минимум.

Важно учитывать, что в 8-м классе учащиеся переходят к чтению оригинальных адаптированных, а в 9-м классе — и неадаптированных текстов. Возрастает объем текстов и их сложность, как с языковой точки зрения, так и по содержанию.

На старшую ступень обучения учащийся должен прийти, имея в своем распоряжении прочно усвоенный запас в тысячу с лишним слов, законченный круг знаний по словообразованию и грамматике, умение работать с общим немецко-русским словарем. Все это создает возможности для значительного повышения роли самостоятельной работы учащихся над лексикой с целью уяснения формы, семантики и употребления слов в речи, усиливается роль догадки учащихся о значении незнакомых слов.

В 9-х и 10-х классах учащиеся должны усвоить не только определенный запас слов и выражений, но и определенные понятия из области лексикологии и стилистики.

Все эти понятия для учащегося не новы: он знакомился с ними на уроках русского языка и литературы. Задача состоит в том, чтобы раскрыть их на материале немецкого языка. Это можно сделать лишь систематизируя все то, что было усвоено учащимися по лексике в предыдущих классах. Следовательно, систематизация лексического запаса учащихся и их знаний по лексикологии является одной из важных задач обучения иностранному языку на старшей ступени, особенно в 9-х и 10-х классах. Это находит свое отражение и в объяснении, и в закреплении, и в повторении лексики.

Объяснение лексики продолжает играть на старшей ступени важную роль. Неправильно поступают те учителя, которые перекладывают всю работу по раскрытию формы, значения и употребления слова целиком и полностью на плечи учащихся. Это сплошь да рядом ведет лишь к ошибкам. Все требования к избираемому для объяснения слову (см. § 31) в полной мере сохраняются и здесь, однако объяснение лексики в старших классах имеет свои особенности, которые сводятся к следующему:

1. При чтении текстов учащиеся встречаются с относительно большим количеством новых слов, чем в предыдущих классах; поскольку, однако, знания учащихся по лексике и грамматике, а также их умение самостоятельно работать над словом более развито, чем на средней ступени, количество объясняемых учителем слов здесь будет относительно меньшим, чем в предыдущих классах.

2. Возрастает роль самостоятельной работы учащихся и при объяснении слов учителем: гораздо чаще, чем на средней ступени, объяснение слов принимает здесь диалогический и эвристический характер, ибо учитель имеет большие возможности для использования знаний учащихся по родному и иностранному языку, чем в предыдущих классах.

3. Возрастает глубина объяснения; новым является стилистический момент, который на средней ступени не освещается; объясняемое слово в ряде случаев связывается с гораздо большим количеством знакомых слов, чем на средней ступени, дается более широкая и полная грамматическая характеристика слова и т. д.

4. Среди средств семантизации слова на старшей ступени первостепенную роль играет иностранный язык, а среди приемов семантизации — демонстрация слова в контексте, его грамматический и словообразовательный анализ, однако перевод и толкование слова на родном языке и здесь не теряют своего значения: и на старшей ступени, как правило, каждая семантизация заканчивается применением родного языка как средства раскрытия или уточнения значения слова (толкование) или контроля понимания слова (перевод).

5. Среди приемов введения новых слов на старшей ступени все большее значение приобретает введение в процессе аналитического чтения или в пересказе текста учителем. «Ключевые» слова, как правило, должны вводиться перед чтением, т. е. до того как учащийся приступит к самостоятельной работе над текстом.

З а к р е п л е н и е л е к с и к и на старшей ступени, как и в предыдущих классах, проводится с учетом трех стадий усвоения. Учитель может применить самые разнообразные упражнения, рассчитанные на закрепление формы, значения и употребления входящих в словарь-минимум слов и оборотов, но закрепление лексики в старших классах имеет также свои особенности, которые заключаются в следующем:

1. Не пренебрегая ни одним из видов описанных ранее упражнений, учитель уделяет особое внимание обратному переводу, переводу на иностранный язык и различного рода дифференцировочным упражнениям; обратный перевод со всеми его фазами (перевод на родной язык, перевод на иностранный язык, сравнение иностранного текста с оригиналом) особенно подходит для старшей ступени, как одна из наиболее эффективных форм самостоятельной работы (см. главу «Перевод»); дифференцировочные упражнения здесь приобретают особо важное значение, поскольку по мере накопления запаса слов возрастает необходимость в умении точно разграничивать значение, форму и употребление похожих друг на друга слов; оба эти вида упражнений важны потому, что они придают закреплению ярко выраженный систематизирующий характер.

2. В ряде случаев меняется содержание применяемых для закрепления лексики упражнений, упражнения распознавательного характера проводятся на более сложном материале, упражнения для запоминания носят более творческий характер, а среди упражнений в воспроизведении изученного материала важное место занимают подготовленный пересказ текста, описание картин и даже небольшие сочинения с употреблением пройденной лексики, беседы на пройденную тематику. В этих упражнениях обязательно должна употребляться лексика, изученная в 5—7-х классах.

3. Одним из наиболее важных видов работы по закреплению лексики на старшей ступени является **синтетическое чтение** (см. главу «Чтение»); этот вид работы нужен потому, что он учит применять знания по лексике (и не только по лексике) для чтения и понимания иностранных текстов, в чем, собственно, и заключается главная цель обучения иностранному языку в школе.

Повторение лексики, играя важную роль на всех ступенях обучения, приобретает особо важное значение в старших классах, ибо чем больше объем усвоенного материала, тем острее необходимость в его повторении. Как и закрепление, повторение лексики на старшей ступени носит ярко выраженный систематизирующий характер: речь идет, таким образом, не только о том, чтобы учащиеся запомнили слова, входящие в словарь-минимум, но и в том, чтобы они запомнили эти слова в системе, которая даст возможность читать и понимать тексты, содержащие наряду со знакомой лексикой и незнакомую и употреблять в беседе всю лексику, изученную в 5—7-х классах.

Поясним эту мысль.

Систематизируя и повторяя лексику, учитель добивается того, чтобы учащиеся усвоили, например, типы сложных слов и оборотов и способы их семантизации; это окажет им большую помощь при распознавании нового словарного материала в тексте и при его семантизации и переводе; обучая в процессе повторения и систематизации лексического материала точно дифференцировать форму, семантику и употребление усвоенных слов, учитель тем самым вооружает учащихся умением точно понимать текст, содержащий синонимы; это умение необходимо для чтения любого текста, особенно художественного.

Разумеется, повторению подлежат только слова и обороты, входящие в словарь-минимум. Следует отметить, что на старшей ступени повторение лексики труднее организовать и провести, чем в 6-м и 7-м классах; это обусловлено прежде всего тем, что слова минимума встречаются здесь в окружении гораздо большего числа других слов, чем на средней ступени и, во-вторых, тем, что возрастает объем лексики, подлежащей повторению.

Основные формы повторения лексики на старшей ступени:

- а) синтетическое чтение адаптированных или сокращенных подлинных иностранных текстов общественно-политической, научно-популярной и художественной литературы;
- б) аналитическое чтение преимущественно неадаптированных (иногда сокращенных) текстов такого же рода;
- в) обратный перевод главным образом текстов, предназначенных для синтетического чтения;
- г) вопросы и ответы по текстам;
- д) перевод на иностранный язык (устный и письменный);
- е) пересказы текстов, составление рассказов по картинам и сообщений на пройденную тематику с употреблением усвоенной лексики, в том числе обязательно лексики, изученной в 5—7-м классах,

ж) беседы по пройденной тематике также с обязательным употреблением лексики, изученной в 5—7-м классах.

Повторение и систематизация лексики происходит на старшей ступени также и в процессе объяснения новых слов: новые слова вводятся в контекстах, составленных из знакомой лексики; они сравниваются с известными омонимами, синонимами и антонимами, знакомая лексика повторяется также в процессе словообразовательного анализа новых сложных слов и т. п.

На старшей ступени возможны специальные уроки, посвященные повторению лексики, но независимо от этого лексика должна повторяться на каждом уроке при фронтальном и индивидуальном контроле домашнего задания, при письменных контрольных работах и при чтении новых текстов. В значительной мере возможность повторения лексики обеспечивается тем, что каждый из учебников обязательно должен содержать все слова и обороты словаря-минимум, подлежащие усвоению в предыдущих классах. Это, однако, не значит, что учитель может полностью положиться в данном случае на учебник: фактическое состояние знаний учащихся может расходиться с тем, что дает учебник; следовательно, учитель обязан постоянно вести индивидуальный учет слов, фактически усвоенных учащимися и требующих повторения в данный период учебного процесса (четверть, месяц, неделя). Учитель должен, следовательно, иметь тщательно разработанный план повторения материи, в котором определенное место занимает и повторение лексики. Этот план составляется на весь год, разбивается по четвертям, параграфам учебника, и учитывается при составлении плана каждого урока.

Разумеется, повторение может быть и неплановым: в ходе учебного процесса часто выясняется, что некоторые слова или выражения начинают забываться; на это следует реагировать немедленно.

При систематическом и плановом повторении необходимость непланового повторения почти отпадает. Для систематизации лексического запаса может служить специальный словарь, который должен вестись каждым учащимся. Приводим его форму:

№№ п. п.	Слово (оборот) и его основ- ные формы	Правило чте- ния или тран- скрипция	Значение слова	Производн. слова	Синонимы и антонимы
1	2	3	4	5	6

Некоторые учителя добавляют к этой форме еще одну графу «пример на данное слово». Примеры выписываются из учебника или составляются учителем. Третья графа заполняется не для каждого

слова, а лишь в том случае, если материал особенно поучителен в данном отношении или представляет собой исключение из правила. Заполняя все эти графы, учащийся как бы собирает воедино все, что он знает о данном слове (грамматическое оформление, чтение, написание, семантика, словообразование, употребление) и сопоставляет его с другими известными ему словами.

Ведение такого словарика имеет тройную ценность: оно способствует закреплению слова, служит для систематизации лексического запаса, создает определенный справочный материал, которым учащийся может пользоваться при работе над текстом.

Учитель должен следить за тем, чтобы учащиеся при чтении каждого нового текста пополняли словарики все большим количеством сведений о данном слове (новые антонимы и синонимы, новые примеры употребления и т. д.). Конечно, нельзя запретить ученику выписывать из текста любое слово, но требовать от него нужно только выписывания слов, входящих в словарь-минимум и в тех значениях, которые даются в словаре.

Работа над фразеологией.¹

На старшей ступени возрастает роль работы над фразеологизмами различных типов, ибо известно, что чем менее адаптирован текст, тем больше он содержит фразеологии.

Количество фразеологических оборотов, входящих в словарь-минимум для средней школы и, следовательно, подлежащих усвоению, весьма ограничено и не может обеспечить понимание текста, содержащего большое количество устойчивых сочетаний. С другой стороны, нельзя при работе с фразеологизмами возлагать слишком большие надежды на словарь. Во-первых, не всякий фразеологический оборот, который может встретиться в неадаптированном тексте школьного учебника, имеется в словарях, особенно в тех относительно небольших немецко-русских словарях, которыми пользуется учащийся средней школы. Во-вторых, раскрытие значения фразеологического оборота по словарю не такое уж простое дело: этому нужно специально учить. В-третьих, прежде чем искать в словаре значение оборота, нужно уметь установить, что это устойчивое, а не свободное сочетание слов и, наконец, слишком частое обращение к словарю, конечно, не привьет учащимся охоты к чтению и не разовьет их умения самостоятельно работать над языком.

Нельзя не учитывать, далее, что при работе с фразеологическими оборотами учащийся встречается не только с трудностями понимания, но и со специальными трудностями перевода: можно хорошо понять сущность оборота и тем не менее не суметь перевести его адекватно, т. е. так, чтобы передать не только его семантику в общих чертах,

¹ Работа над фразеологией ведется, как известно, и на средней ступени обучения. Поскольку однако особое значение она приобретает в 8 — 10-х классах, целесообразно разобрать ее в разделе, посвященном старшей ступени обучения.

но и соответствующие оттенки и стилистическую окраску, которая так часто сопутствует употреблению фразеологизма. Поясним это на примере. Встретив в контексте оборот *er hat darauf angebissen*, учащийся может понять, что речь идет о согласии человека на невыгодное, даже вредное для него предложение (это может быть видно, скажем, по ходу рассказа), но бледное и нейтральное «он согласился, не подумав, на коварное предложение», конечно, не может заменить в адекватном переводе яркого, краткого и образного *er hat darauf angebissen*; здесь нужно «он попался на эту удочку», но как раз этот русский оборот может не прийти сразу в голову переводящему ученику. Не приходится уже говорить о тех случаях, когда нахождение эквивалента или аналога немецкому выражению в русском языке представляет значительную трудность и для профессионала-переводчика.

Следовательно, чтобы научить в старших классах успешно работать над иностранными текстами, содержащими более или менее значительное количество фразеологических оборотов, нужно научить, кроме всего прочего, следующему:

а) распознавать фразеологический оборот в тексте, уметь отличить его от свободных сочетаний слов;

б) устанавливать, если возможно, тип оборота, чтобы правильно ориентироваться при его переводе; поговорку или пословицу желательно переводить поговоркой или пословицей, парное сращение можно перевести иногда свободным сочетанием (*mit Hab und Gut* — со всем имуществом) или сращением (*mit Ach und Krach* — с грехом пополам) и т. д.;

в) раскрывать значение оборота при помощи различных способов, не прибегая к словарю;

г) находить оборот в словаре;

д) адекватно переводить оборот на родной язык в соответствии со смыслом контекста, в котором он употреблен.

Остановимся на каждом из этих моментов подробнее. Речь будет идти об оборотах, не входящих в словарь-минимум, поскольку фразеология, содержащаяся в минимуме, обычно объясняется учителем.

Распознаванию фразеологического оборота необходимо научить потому, что фразеологизм часто представляет собой единство, переводимое только в целом, поскольку отдельное слово в этом единстве имеет другое значение, чем в свободном сочетании. Например, в выражении *sich einen Ast lachen* слово *Ast* не говорит нам ничего о ветке, т. е. об обычном своем значении, выражение это означает — помирать со смеху, смеяться до упаду. *Daumen drehen* вовсе не значит крутить большими пальцами, это лишь образ, олицетворяющий безделье. Когда мы говорим *ein Haar in der Suppe finden*, то часто не имеем в виду ни супа, ни волоса, а хотим лишь указать на педантичность, придирчивость. Если *ein Haar in der Suppe finden* употреблено как свободное сочетание слов (*Heute fand ich in meiner Suppe ein Haar, und konnte keinen Löffel mehr herunterschluck-*

ken), то его и нужно переводить — я нашел сегодня в супе волос. Если же это сочетание слов употреблено как устойчивый, целостный оборот (например, *Paß auf, dieser Mann wird bei jeder Gelegenheit ein Haar in der Suppe finden können*), то и подход к его переводу будет совершенно иной: переводить его нужно, не исходя из прямого значения его компонентов, а исходя из значения в целом, т. е. «Берегись, этот человек всегда сумеет найти изъян», где речи нет ни о волосах, ни о супе. То же самое можно сказать о выражении *Daumen drehen*: как свободное сочетание слов оно переводится *вертеть пальцами*, а как оборот его нужно перевести *бездельничать* или лучше — *бить баклуши*.

Важно научить распознавать оборот по его внешнему виду или по контексту, в котором он употреблен.

Легче всего узнать по внешнему виду парные сращения (*Wortpaare*). Отличительные их признаки:

а) они всегда состоят из двух слов, соединенных союзом (чаще всего — *und*): *Hab und Gut*, *Ach und Krach*, *fix und fertig*;

б) оба слова сращения непременно принадлежат к одной и той же части речи (чаще всего это — существительные или прилагательные, или наречия): *Gift und Galle*; *fix und fertig*;

в) в большинстве случаев оба слова связаны аллитерацией: *Gift und Galle*, *Kind und Kegel*, *Kopf und Kragen*, *Mann und Maus*, *gang und gäbe*, *ganz und gar*, (*über*) *Stock und Stein*, (*mit*) *Stumpf und Stiel*, (*bei*) *Wind und Wetter* и т. п. или рифмой: (*außer*) *Rand und Band* (*sein*), (*auf*) *Schritt und Tritt*, (*in*) *Saus und Braus* (*leben*), (*etwas*) *Knall und Fall* (*tun*), (*es friert*) *Stein und Bein* и т. п.

г) существительные в парных сращениях всегда употребляются без артикля;

д) оба члена сращения связаны между собой не только аллитерацией или рифмой, но и определенным ритмом и размером, чаще всего — трехстопным или четырехстопным хореем: *Gift und Galle*, *Stein und Bein*, *Kraut und Rüben*, *Hand und Fuß* (*haben*), *Haut und Haare*, *Kopf und Kragen*, *ganz und gar*, (*durch*) *Mark und Bein*, (*mit*) *Mann und Maus*, *kurz und gut*, (*mit*) *Leib und Seele*, (*in*) *Schutt und Asche*, (*über*) *Stock und Stein*, (*mit*) *Stumpf und Stiel*, (*bei*) *Wind und Wetter*, (*mit*) *Müh und Not*, (*in*) *Acht und Bann*, (*mit*) *Fug und Recht*.

Можно отметить и некоторые типы стилистико-семантических связей компонентов парного сращения. Эти компоненты имеют нечто общее в семантике (*Gift und Galle*, *Schutt und Asche*, *Schloß und Riegel*, *ganz und gar* — фигура усиления), или являются антонимами (*auf Gedeih und Verderb*, *groß und klein* — фигура противопоставления), или связаны по смежности (*Kopf und Kragen*, *Hand und Fuß*, *Leib und Seele*, *Haut und Haar*, *Mark und Bein* и т. п.) Все эти признаки стилистически-семантических связей, размер и ритм особенно важны, когда отсутствуют рифма и аллитерация, ибо тогда именно они показывают, что перед нами — парное сращение (ср. *Kopf und Kragen*, *Hand und Fuß* и т. п.).

Пословицы и поговорки часто можно распознавать в тексте по четкому ритму, стихотворному размеру, лапидарной форме и пр. Ср.: Frisch begonnen — halb gewonnen; Wer wagt, gewinnt; Aus den Augen, aus dem Sinn и т. п.

Гораздо труднее распознавать в тексте устойчивые словосочетания, не принадлежащие к разряду парных сращений (Wortpaare), пословиц и поговорок. Трудность здесь заключается, во-первых, в том, что по внешним, формальным признакам эти сочетания очень часто ничем не отличаются от свободных сочетаний слов, создаваемых в процессе индивидуальной речи. Больше того, когда эти сочетания употребляются в прямом, а не переносном смысле (а это возможно в очень большом количестве случаев), они и семантически ничем не отличаются от свободных сочетаний слов. Это можно проиллюстрировать следующими примерами: den Bogen überspannen может значить и *слишком сильно натянуть тетиву лука* (прямое значение) и *перегнуть палку* (переносное значение); den Braten riechen может значить соответственно *нюхать жаркое* и *пронюхать что-либо*; sich in die Brennesseln setzen — *сесть в крапиву* и *попасть впросак*; auf Deck sein (auf Damm sein) — *быть на палубе (на плотине)* и *быть в добром здравье*; zum alten Eisen geworfen werden — *быть выброшенным в железный лом* и *быть устраненным по негодности* и т. п.

Другая часть устойчивых словосочетаний, не принадлежащих к числу Wortpaare, пословиц и поговорок, имеет некоторые внешние признаки, позволяющие распознать в них обороты, которые нужно переводить исходя из целого, в отличие от сочетаний, которые можно переводить, исходя из значения компонентов.

Природа немецких устойчивых словосочетаний недостаточно изучена, в лингвистической литературе еще нет их научно обоснованной классификации. Учебник по методике, конечно, не может ставить себе задачу восполнить этот пробел. Поэтому здесь даются лишь некоторые **п р а к т и ч е с к и е** **п р и е м ы** распознавания устойчивых словосочетаний, не принадлежащих к числу Wortpaare, пословиц и поговорок.

Эти устойчивые словосочетания можно разбить на две группы:

1. Обороты, не обнаруживающие никаких отклонений от норм грамматики и словоупотребления.

2. Обороты, обнаруживающие такого рода отклонения. Первая группа оборотов разбивается в свою очередь на две подгруппы:

а) обороты, которые употребляются в прямом и в переносном значении; к этой подгруппе принадлежат сочетания типа auf Deck sein, den Braten riechen, j-n in die Enge treiben, j-m eine Falle stellen и т. п.;

б) обороты, употребляемые только в переносном значении; сюда принадлежат сочетания типа: die Eierschalen noch hinter den Ohren haben; wie die Katze um den heißen Brei herumgehen; einen Affen an j-m gefressen haben; einen Diener machen и т. п.; эти сочетания нельзя употребить в прямом их значении или потому, что они явля-

ются ярко выраженным сравнением (wie die Katze um den heißen Brei . . .) или потому, что будучи употребленными в прямом своем значении, они превращаются в бессмыслицу (einen Diener machen, sich durchfressen, an j-m einen Affen gefressen haben, Eierschalen hinter den Ohren haben и т. п.); разумеется, сочетания первой подгруппы труднее распознавать, чем сочетания второй подгруппы; в первом случае довольно трудно установить, с каким сочетанием имеешь дело: свободным или устойчивым; встретив сочетание второго типа, учащийся довольно быстро догадывается, что во избежание бессмыслицы нужно переводить целое, а не сумму значений компонентов.

Сочетания первой подгруппы можно распознать только в результате тщательного анализа содержания контекста: если такое сочетание употреблено в прямом значении, его нужно рассматривать как свободное сочетание слов, если же оно, судя по контексту, употреблено в переносном смысле, его нужно рассматривать как устойчивое сочетание. Например, в контексте: «Wo ist Kapitän M.?» «Er ist auf Deck» мы имеем дело со свободным сочетанием слов er ist auf Deck, а в контексте «Wie geht's dem Verwundeten?» «O, er ist schon auf Deck!» — с устойчивым сочетанием. В первом случае это сочетание нужно понимать, исходя из значения компонентов (он на палубе), во втором случае — исходя из значения сочетания в целом (он уже на ногах).

Вторую группу устойчивых сочетаний, т. е. тех, которые обнаруживают отклонения от речевых норм, можно распознать именно по этим отклонениям. Ее можно условно разбить на две подгруппы: в первую подгруппу войдут устойчивые сочетания, обнаруживающие отклонения от известных учащимся норм сочетания слов; во вторую подгруппу войдут устойчивые сочетания, обнаруживающие отклонения от известных учащимся правил грамматики.

Рассмотрим обе эти подгруппы подробнее.

К первой подгруппе принадлежат сочетания типа: sein Brot sauer verdienen, mit gelehrten Brocken um sich werfen, es zu bunt treiben, etwas auf die leichte Achsel nehmen, blauen Dunst vormachen, eine dichterische Ader haben, j-n im Atem halten, es ist die höchste Eisenbahn, die höchste Zeit и т. п. Все подчеркнутые сочетания непривычны или даже бессмысленны с точки зрения логики, и уже это свидетельствует о том, что перед нами устойчивые сочетания слов, которые нельзя понимать, исходя из значения компонентов. В самом деле, sauer verdienen гораздо менее логично, чем schwer или leicht verdienen, сочетание gelehrte Brocken, буквально понятое (ученые крохи) — бессмысленно, leichte Achsel (дословно: легкое плечо) непонятно, если исходить из значения каждого отдельного слова; dichterische Ader — явная метафора.

Ко второй подгруппе относятся такие сочетания, как: j-m Brief und Siegel auf etwas geben — отсутствует артикль, хотя по грамматическим правилам грамматики он должен быть при обо-

их существительных; durch dick und dünn gehen — прилагательные выступают в несвойственной им с точки зрения грамматики современного немецкого языка функции предложных дополнений; по чисто формальным признакам они могут быть приняты за таковые, но это не соответствует действительному положению вещей; sich einen Ast lachen — нарушает правило грамматики, гласящее, что lachen — непереходный глагол и объект действия глагола не может стоять в Akkusativ; в выражении j-n ins Auge fassen учащийся встречается с необычным управлением fassen in etwas (ему известно fassen bei + Dativ); сочетание das spricht Bände заставляет ученика предполагать, что непереходный глагол sprechen стал переходным с прямым дополнением, которое к тому же логически плохо связано с глаголом (говорить *тома*); еще ярче несоответствие структуры предложения и правил современной немецкой грамматики выступает в sich die Beine in den Leib stehen, где непереходный глагол stehen как бы получает прямое дополнение die Beine.

В качестве примеров несоответствия между структурой предложений и нормами современной грамматики можно было бы привести еще выражения etwas dick haben, etwas satt haben (мнимые обстоятельства образа действия при глаголе haben) и ряд других.

Учитель должен показать учащимся на ряде примеров, что такого рода несоответствия — верный признак устойчивого сочетания (термин «устойчивое сочетание» употребляется здесь широко — в смысле единства, и в смысле сращения).

Распознать фразеологический оборот, хотя это и очень важно, не значит еще довести дело до конца; оборот нужно еще **п о н я т ь** и затем **п е р е в е с т и** на родной язык.

П о н и м а н и е ф р а з е о л о г и ч е с к и х о б о р о т о в. Трудность понимания фразеологического оборота в целом ряде случаев не является непреодолимой даже в условиях средней школы, если данное сочетание слов распознано как устойчивое.

Все фразеологические обороты можно разбить с семантической точки зрения на две большие группы (эта классификация отнюдь не претендует на какую бы то ни было лингвистическую ценность и служит лишь чисто практическим целям):

а) фразеологические обороты, в основе которых лежит более или менее ярко выраженный образ;

б) фразеологические обороты, в которых такой образ отсутствует или настолько затемнен, что не воспринимается.

При раскрытии значения оборота каждая из этих групп требует особого подхода.

Рассмотрим сначала обороты второй группы. Сюда относятся, прежде всего, глагольные словосочетания типа in Betracht ziehen, Angst haben, in Berührung kommen.

in Berührung kommen	— прийти в соприкосновение
in Verbindung kommen	— связаться
zum Ausdruck kommen	— выразиться

in Verbindung bringen
zum Ausdruck bringen
in Bewegung setzen
in Betrieb setzen
Abschied nehmen (sich verabschieden)
Hunger leiden (hungern)
Galopp reiten (galoppieren)

- привести в связь, связать
- выразить
- привести в движение
- пустить, пустить в ход
- попрощаться
- терпеть голод, голодать
- ехать галопом, галопировать

Из этих примеров видно, во-первых, насколько ослаблена семантика глагольной части этого рода оборотов: в ряде случаев весь оборот можно заменить глаголом, образованным от именной части сочетания (Hunger haben — hungern). Во-вторых, из этих примеров видно, что основную семантическую нагрузку несет здесь существительное: если понять *Berührung*, то остальные части соответствующего русского сочетания — эквивалента появятся сами собой в силу речевой привычки (прийти в соприкосновение, но не *сесть* или *броситься* или *влететь* в соприкосновение); если понято существительное *Verbindung* в сочетании *in Verbindung bringen*, то глагол *bringen* сам собой, в силу привычки, вызовет в сознании учащегося глагол *привести* или *поставить* (привести или поставить в связь, но не *посадить* в связь, не *положить* в связь и т. д.)

Отсюда следует методический вывод, что нужно учить раскрывать в такого рода сочетаниях (узнать их можно по признакам, описанным выше для второй подгруппы второй группы устойчивых сочетаний), прежде всего, значение именной части, а глагольную часть учитывать главным образом в плане переходности или непереходности: *in Verbindung kommen* переводится *вступить* в связь, а *in Verbindung bringen* *привести* в связь.

К первой семантической группе фразеологических оборотов принадлежат, как уже указывалось, такие, в основе которых лежит более или менее ясно различимый образ.

С точки зрения трудности понимания этого рода обороты (если они распознаны учащимися как устойчивые сочетания), можно разбить на три подгруппы:

а) обороты, в основе которых лежит общий для двух языков образ;

б) обороты, в основе которых лежит возможный в русском языке и понятный учащемуся образ;

в) обороты, в основе которых лежит чуждый русскому языку и непонятный учащемуся образ.

К первой из этих подгрупп принадлежат обороты типа *j-m brennt der Boden unter den Füßen* (земля горит под ногами); *den Boden unter den Füßen verlieren* (потерять почву под ногами); *die Brücken hinter sich abbrechen* (сжечь за собой все мосты); *ein Buch mit sieben Siegeln* (книга за семью печатями); *sein Bündel schnüren* (собирать монетки); *eine wandernde Chronik sein* (быть ходячей хроникой);

alles in Butter (все на мази); wie vom Donner gerührt (как громом пораженный); j-m wie ein Dorn im Auge sein (быть бельмом на глазу); in seinem Element sein (быть в своей стихии); j-n in die Enge treiben (загнать кого-либо в тупик); das Eis brechen (сломать лед в отношениях с кем-либо); j-m eine Falle stellen (поставить кому-либо ловушку); keinen trockenen Faden am Leib haben (ни одной сухой нитки на теле) и т. п.

Как видно из изложенного, такого рода обороты могут переводиться в силу общности образа дословно (den Boden unter den Füßen verlieren—потерять почву под ногами), или с незначительными изменениями в лексическом составе (die Brücke hinter sich abbrechen—с жечь за собой мосты), или с легким изменением в самом образе, с применением, так сказать, синонимического образа (ein Dorn im Auge—бельмо на глазу, in die Enge treiben—загнать в тупик.).

Можно, таким образом, считать, что обороты этой подгруппы, будучи распознаны как устойчивые словосочетания, довольно легко понимаются на основе знаний по родному языку.

Ко второй подгруппе можно отнести обороты типа den Bogen überspannen (перегнуть палку); einen Bombenerfolg haben (иметь потрясающий успех); sich in die Brennesseln setzen (попасть впросак); sein Brot sauer verdienen (потом и кровью зарабатывать свой хлеб); j-d hat Dreck am Stecken (am Ärmel) (у него рыльце в пушку); j-n aufs Eis führen (поставить в неловкое положение); zum alten Eisen werfen (сдать в архив); ihm ist die ganze Ernte verhaselt (у него кошки на сердце скребут); die Fahne nach dem Winde drehen (держаться нос по ветру) и т. п.

В большинстве случаев в основе этих немецких оборотов лежат другие образы, чем в основе их русских эквивалентов, однако ни один из них не чужд мышлению школьника и может быть воспринят и понят им без или почти без дополнительных объяснений. Имеются в виду прозрачные образы: например, слишком сильно натянешь тетиву—порвется (den Bogen überspannen); речь идет здесь о чрезмерно сильном действии, приводящем к результатам, обратным тем, которые ожидаются. Что говорят по-русски о такого рода действиях? Остается найти соответствующий русский оборот.

Понимание оборотов этой подгруппы, если они распознаны как устойчивые сочетания, представляет, правда, трудности, но вполне преодолимые для учащихся средней школы. Зато значительную трудность представляет подбор русского эквивалента—для этого требуется хорошее знание русской фразеологии. Впрочем, работа над немецкой фразеологией неизменно ведет к лучшему пониманию русской фразеологии и к обогащению ее запаса у учащихся.

К третьей подгруппе относятся, как уже упоминалось, обороты, в основе которых лежит чуждый, непонятный нашим учащимся образ. Это обороты типа auf der Bärenhaut liegen (бить баклуши); den Bogen heraus haben (понять в чем дело); ein Brett vor dem Kopf haben (хоть кол на голове теши); einen blauen Brief bekommen (быть

уволненным); das Tischtuch zwischen j-m zerschneiden (разойтись, рас-
сориться); etwas auf eigene Faust tun (делать что-либо на собст-
венный страх и риск); j-m blauen Dunst vormachen (пускать пыль
в глаза) и т. п.

Лежащие в основе этих оборотов образы специфичны для не-
мецкого языка, тесно связаны с историей немецкого народа, его
обычаями и пр. и в силу этого понятны лишь тому, кто хорошо зна-
ком с историей или со значением и употреблением оборота из рече-
вой практики.

Кроме того, эти обороты, как и большинство оборотов, многознач-
ны и в зависимости от контекста могут быть поняты по-разному.
Учащийся, относительно слабо владеющий немецким языком, может,
не поняв до конца оборота, перевести его неправильно. Этот момент
очень важен в отношении трудности понимания не только оборотов,
но и отдельных слов в контексте. Поясним эту мысль. Человек, хо-
рошо знающий немецкий язык, по-разному поймет выражение das
Tischtuch zerschneiden в контекстах diese Parteien haben längst
zwischeneinander das Tischtuch zerschnitten (разошлись, порвали
друг с другом) и diese kleinen Knaben haben zwischeneinander das
Tischtuch zerschnitten (поссорились); оба эти значения уместны —
каждое в своем контексте. Учащийся, который не знает значения
(точнее — объема значений) данного оборота, может п о д с т а в и т ь
под него и другие значения, например, «разделили между собой сфе-
ры деятельности» (о партиях) или «поделили что-то между собой»
(о мальчиках). Эти значения, хотя и не свойственны данному выра-
жению, но, вообще говоря, не вносят никакой алогичности в данные
контексты, вследствие чего они и могут показаться учащемуся уме-
стными.

В силу всего сказанного выше, обоснованная догадка о значе-
нии оборотов этой подгруппы, даже и в том случае, когда сочетание
слов определено как устойчивое и употребленное в переносном смы-
сле, сильно затруднена. Можно считать несомненным, что без вме-
шательства учителя или без помощи словаря значение оборотов этой
подгруппы не может быть раскрыто в условиях школы.

П е р е в о д ф р а з е о л о г и ч е с к и х о б о р о т о в. Правильно понять тот или иной фразеологический оборот еще
не значит адекватно перевести его на родной язык. Например, со-
вершенно правильно поняв оборот auf der Bärenhaut liegen как *пре-
даваться безделью*, учащийся еще не вполне готов к адекватному
переводу этого выражения на родной язык. Дело в том, что фразео-
логические обороты, в основе которых лежит более или менее ярко
выраженный образ, в большей или меньшей мере окрашены стили-
стически; в силу этого нельзя признать адекватным переводом вы-
ражения auf der Bärenhaut liegen — нейтральное *ничего не делать*
или даже несколько стилистически окрашенное *предаваться безделью*,
наиболее уместен здесь перевод *бить баклуши*. Подбор эквивалента —
большая трудность в переводе фразеологических оборотов этого рода
и не только для учащегося средней школы, но и для профессиональ-

ного переводчика. Существует целый ряд способов адекватного перевода этих оборотов, на которых здесь нет надобности останавливаться, ибо они слишком сложны для школьника и не всегда под силу даже высококвалифицированному учителю¹. Здесь важно лишь отметить, что учитель должен предостерегать учащихся от буквализма при переводе фразеологических оборотов и побуждать их там, где это посильно, передавать не только общий смысл оборота, но и его стилистическую окраску.

Обороты, в которых образ уже не осознается (*in Betracht ziehen, in Betrieb nehmen, Freude machen, Abschied nehmen* и т. п.), обычно стилистически нейтральны. Нахождение эквивалентов к ним в родном языке не представляет обычно особых трудностей, если оборот правильно определен как устойчивое сочетание и правильно понят.

Задача учителя заключается отнюдь не в том, чтобы добиваться от учащихся запоминания большого числа фразеологических оборотов, встречающихся в текстах для средней и старшей ступени: прочному усвоению подлежат лишь те фразеологические обороты, которые вошли в словарь-минимум. Задача состоит в том, чтобы научить учащихся распознавать фразеологический оборот среди свободных сочетаний слов, по мере возможности определять его тип, понимать его и более или менее адекватно переводить. Иными словами: учитель должен привить учащимся умение обнаруживать и понимать фразеологический оборот в тексте.

Это достигается двумя дополняющими друг друга путями:

а) сообщением знаний о стойких сочетаниях слов в рамках, предусмотренных программой, не в виде лекций, а в форме выводов, постепенно накапливаемых в процессе аналитического чтения текстов, содержащих фразеологические обороты;

б) упражнениями в распознавании, понимании и переводе фразеологических оборотов, не входящих в минимум.

Материалом для получения этих знаний и для этих упражнений служат прежде всего фразеологические обороты, входящие в словарь-минимум; получив соответствующие знания и умения, учащийся применит их и к фразеологическим оборотам, не входящим в словарь-минимум.

¹ См., например, статью Я. И. Рецкера «О закономерных соответствиях при переводе на родной язык» в сборнике «Теория и методика учебного перевода», М., 1950.

Глава V

ГРАММАТИКА

ГРАММАТИКА И ЕЕ МЕСТО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

§ 44. Грамматика как аспект языка.

Грамматика — собрание правил об изменении слов и сочетании слов в предложениях. Она дает возможность облечь человеческие мысли в материальную языковую оболочку.

Характерной особенностью грамматики является то, что она, абстрагируясь от частного и конкретного, берет то общее, что лежит в основе изменения слов и их сочетаний в предложениях и строит из него грамматические правила.

Из сказанного следует, что грамматика имеет первостепенное практическое значение. Изучение грамматики приносит, кроме того, большую образовательную пользу: оно развивает мышление школьников, учит их абстрагировать то общее, что лежит в основе ряда языковых явлений и применять эти абстрагированные правила к каждому из языковых явлений в отдельности. Природа грамматики дает в известной мере ключ и к решению вопроса о том, как организовать объяснение грамматического материала: абстрагирующей природе грамматики наиболее соответствует метод осмысления материала, называемый в педагогике эвристическим (например, индуктивно-дедуктивный метод).

Момент абстрагирования характерен и для лексики: каждое слово абстрагирует, поскольку оно обозначает не только данный предмет или данное явление, но и все предметы или явления определенного класса. Однако степень абстрагирования в слове и грамматическом правиле различна. Грамматическое правило представляет собой обобщение более высокого порядка, чем слово, поскольку оно имеет в виду не одно какое-либо слово, а целый ряд слов данного класса и целый ряд предложений, состоящих из слов данного класса.

Этот факт чрезвычайно важен для методики обучения иностранному языку в школе, ибо он объясняет нам то общеизвестное явление, что можно понять иностранный текст, содержащий некоторое количество незнакомой лексики, в то время как текст, содер-

жащий незнакомые грамматические явления, понять гораздо труднее, а часто и совсем невозможно. Этот факт обуславливает особый подход к работе над грамматическим материалом. Если новое слово можно объяснить в процессе чтения текста, то грамматическое явление приходится чаще всего раскрывать перед чтением текста, чтобы это чтение сопровождалось пониманием содержания. Если объяснение слова, вообще говоря, возможно и вне связи с грамматикой, то объяснение грамматического правила возможно только на определенном лексическом материале.

Грамматика теснейшим образом связана с лексикой. Она является началом, организующим лексику в целях обмена мыслями и взаимопонимания между людьми. С другой стороны, грамматика практически существует лишь в измененных по правилам грамматики словах и в их соединениях — предложениях.

Естественно, что природе языка может соответствовать лишь такое обучение, которое исходит из тесной связи этих аспектов. Это значит, что грамматика не должна изучаться как некая сумма правил, подлежащих лишь запоминанию (что нередко еще имеет место). Правила должны усваиваться учащимися на определенном лексическом материале, иллюстрирующем то или иное грамматическое явление, и не только путем заучивания, но главным образом с помощью применения этих правил для понимания слов и предложений, а также для самостоятельного изменения и соединения слов в речи.

Как известно, грамматический строй языка сохраняется в течение очень долгого времени и с успехом может обслуживать общество в течение ряда эпох. Это означает, что, изучив грамматику иностранного языка, можно читать и понимать не только произведения современных писателей, но и произведения других веков и эпох.

Это еще раз подчеркивает фундаментальную роль грамматики в языке. В то же время известно, что каждый язык имеет свой, характерный для него грамматический строй. Для обучения грамматике это положение имеет принципиальное значение: овладеть грамматикой иностранного языка значит овладеть чем-то специфическим, коренным образом отличающимся от грамматики родного языка.

Таковы наиболее важные в методическом отношении особенности грамматики.

Значение всех этих основных положений о грамматике как аспекте языка не исчерпывается тем, что они дают нам возможность правильно определить роль и место грамматики в процессе обучения иностранному языку, а также некоторые методы ее преподавания. Эти положения, изложенные в простой и доступной форме, способствуют выработке правильного взгляда на язык как на общественное явление и тем самым — формированию научного, материалистического мировоззрения учащихся. Усвоение этих положений имеет, таким образом, важное воспитательное и образовательное значение.

§ 45. Краткая характеристика грамматического строя немецкого языка в методической трактовке.¹

Для грамматического строя русского языка, в отличие от немецкого, характерно преобладание синтетических форм, т. е. использование для выражения грамматических значений внешней и внутренней флексии. Немецкий язык ближе к языкам аналитического строя, так как для выражения грамматических значений в нем служат не столько флексии, сколько служебные слова — артикль, вспомогательные глаголы, предлоги, частицы; большую роль в немецком языке играют также предложные конструкции и порядок слов.

Конечно, и русский язык привлекает для выражения грамматических значений аналитические средства (предлоги и предложные конструкции, частицы и пр.), а немецкий язык прибегает с этой же целью к флексии, т. е. к синтетическим средствам, но это не меняет общей картины коренного различия между этими двумя языками.

Ниже будут рассмотрены в сравнительном плане сначала наиболее важные моменты морфологии, а затем — синтаксиса немецкого и русского языков.

М о р ф о л о г и я

В немецком и русском языках различают одни и те же части речи: существительное, прилагательное, местоимение, числительное, наречие, глагол, предлог и др. Наличие сходных грамматических категорий облегчает преподавание немецкого языка, ибо избавляет учителя от необходимости объяснять учащимся, что представляет собой та или иная часть речи: он может в данном случае использовать знания учащихся по родному языку.

Однако при более подробном сравнении каждой из частей речи в немецком и русском языке обнаруживается, что им свойственны не одни и те же грамматические категории, что эти категории не в одинаковой мере развиты и имеют целый ряд особенностей.

И м я с у щ е с т в и т е л ь н о е

И немецкому и русскому имени существительному присущи род, число, падеж, определенность или неопределенность. Однако в немецком языке все эти значения грамматизованы, а в русском грамматизованы только первые три из них.

Род, число и падеж в немецком и русском языках оформляются различно.

В русском языке шесть падежей, а в немецком — только четыре, причем оформление падежных форм существительных иногда совпадает, вследствие чего в ряде случаев основным показателем па-

¹ При изложении данного материала автор ориентировался в основном на работу Е. И. Шендельс «Грамматика немецкого языка».

дежа является артикль. В русском языке такие совпадения довольно редки, и показателем падежа в большинстве случаев служит падежное окончание.

Род в обоих языках оформляется с помощью суффиксов, но в немецком языке, при отсутствии такого суффикса, род можно определить по артиклю или местоимению, которые сопровождают существительное.

Множественное число существительных в русском языке оформляется специальными окончаниями, которые одновременно изменяются и по падежам. В немецком языке множественное число оформляется артиклем, умлаутом и суффиксами, при этом суффиксы и умлаут указывают множественное число, а артикль — падеж существительного.

С именем существительным теснейшим образом связан артикль. Это грамматическое средство, широко распространенное в немецком языке, отсутствует в русском, поэтому усвоение его связано с большими трудностями. Впрочем, трудности объясняются не только отсутствием артикля в русском языке, но и неразработанностью проблемы артикля в языкознании, а отсюда и часто непоследовательной, а иногда и путаной трактовкой его в учебниках.

Функции артикля в немецком языке сводятся к тому, что он:

а) выражает грамматическую категорию определенности и неопределенности:

б) является формальным признаком существительного как части речи, выражая его род, число и падеж. Если в первой своей функции артикль представляет значительные трудности для усвоения, то во второй функции он не только легко усваивается, но и служит хорошей опорной точкой для анализа предложений с незнакомыми словами: учащиеся уже на первом году обучения легко усваивают, что слово, написанное с большой буквы и имеющее при себе артикль — существительное. Позднее они приучаются определять по артиклю род, а затем падеж и число существительного.

В школе изучаются многочисленные правила относительно употребления определенного и неопределенного артикля. В силу дробности этих правил довольно трудно выделить то главное, что лежит в их основе. Большинство этих правил можно было бы суммировать так:

а) **определенный** артикль — грамматическое средство, показывающее, что предмет известен слушающему (читающему) и находится в поле его зрения:

б) **неопределенный** артикль показывает, что речь идет о новом для слушающего (читающего) предмете, не находившемся до сих пор в его поле зрения.¹

Следует подчеркнуть, что для употребления определенного или неопределенного артикля важна осведомленность или неосведом-

¹ Ср. О. И. Москальская, Грамматика немецкого языка, гл. VIII, М., 1956.

ленность о данном предмете не того, кто выражает мысль, а того, кто эту мысль воспринимает.

Отсутствие в русском языке артикля вовсе не означает, что русское существительное не имеет значения определенности и неопределенности: в русском языке определенность и неопределенность выражается порядком слов, интонацией, лексическими средствами. Например, имеется существенная разница между предложениями «на столе лежит *книга*» и «*книга* лежит на столе». В немецком языке в первом случае следовало бы употребить при подлежащем неопределенный артикль, во втором — определенный. Определенность может выражаться в русском языке также местоимениями (моя книга, эта книга), ситуацией (книга, лежащая на столе...; прочитанная мною книга лежит на столе; книга, о которой шла речь, лежит на столе и т. п.); неопределенность может выражаться неопределенными местоимениями (некая книга, какая-то книга) и др. лексическими средствами. Как известно, все эти средства применяются для выражения определенности и неопределенности и в немецком языке. Наличие этой общности должно быть использовано при объяснении основных трудностей, связанных с употреблением артикля.

Имя прилагательное

Прилагательные немецкого языка, как и русские, выражают падеж, число, род и образуют степени сравнения. Формы склонения прилагательных и употребление этих форм в речи совпадают в немецком и русском языках лишь частично. Местоименное (сильное) склонение имеется в обоих языках. Краткая несклоняемая форма прилагательных также свойственна обоим языкам, но в русском языке она изменяется по родам (дом *к р а с и в*, вещь *к р а с и в а*, изображение *к р а с и в о*), а в немецком — нет (*der Wald ist s c h ö n*, *das Haus ist s c h ö n*, *die Stadt ist s c h ö n*). В обоих языках краткая несклоняемая форма прилагательных употребляется преимущественно в качестве предикатива (ср. приведенные выше примеры), но русский язык допускает употребление в этой функции и полной формы прилагательных (дом красивый, дерево красивое, вещь красивая), а немецкий язык — только их краткой формы.

Учащиеся весьма склонны переносить эту особенность русского языка в немецкий. Для предотвращения этой ошибки нужно четко разграничить свойства и употребление немецких и русских кратких прилагательных.

Значительную трудность представляет для учащихся именное (слабое) склонение прилагательных, отсутствующее в русском языке и широко применяемое в немецком. Эта форма склонения связана с присутствием артикля или местоимения, что и нужно объяснить во избежание типичных для русского учащегося ошибок.

В немецком языке степени сравнения образуются только с помощью специальных суффиксов, в то время как в русском языке

для этих целей наряду с флективным способом применяется и описательный.

В обоих языках имеются супплетивные формы степеней сравнения, т. е. тот случай, когда степени сравнения одного и того же прилагательного образуются от разных корней (хороший — лучший, gut — besser).

Образование степеней сравнения немецких прилагательных обычно не представляет больших трудностей для учащихся, если учитель умело использует их знания по грамматике русского языка.

Местоимение

Русское и немецкое местоимение имеют ряд общих черт, знание которых может способствовать их лучшему пониманию и усвоению. В обоих языках местоимения склоняются и имеют множественное число, все классы русских местоимений (личные, притяжательные, указательные, относительные, определительные, вопросительные, возвратные, неопределенные, отрицательные) имеются и в немецком языке; притяжательные, определительные, указательные и некоторые др. местоимения согласуются с существительными в роде, числе и падеже; местоимение может заменять другие части речи и т. д.

Однако и расхождения между русскими и немецкими местоимениями весьма существенны.

В русском отсутствуют аналоги весьма употребительных в немецком языке безличного местоимения *es* и неопределенно-личного местоимения *man*.

Ввиду отсутствия аналогии в русском языке понимание и употребление конструкций с этими местоимениями представляет для учащихся значительные трудности.

Трудность усвоения местоимения *es* заключается, во-первых, в том, что оно многозначно и во-вторых, в том, что оно выступает как **б е з л и ч н о е** местоимение, которое в русском языке вообще отсутствует.

Когда *es* выступает в роли личного местоимения (*Das Lesen ist nützlich, es erweitert den Wortschatz*) или в роли указательного местоимения (*Ich kann es nicht behalten, es ist viel zu kompliziert*), его понимание не представляет особых трудностей; когда же оно выступает в роли безличного местоимения (*Es ist dunkel*), учащиеся склонны переводить его, по аналогии с русским языком, как местоимение личное или указательное. Значительную трудность представляет для учащихся также определение того, в какой именно роли выступает в каждом данном случае это местоимение.

Что касается перевода *es* в функции безличного местоимения, то учитель должен по мере изучения этого явления показать учащимся, что безличным предложениям с *es* в русском языке соответствуют:

1) глагольная форма в третьем лице единственного числа (*es dunkelt* — темнеет, *es friert* — морозит, *es schneit* — идет снег);

2) наречие (es ist hell—светло);

3) описательная передача глагольного понятия при помощи существительного и глагола (es schallt Alarm—раздается сигнал тревоги);

4) глагольная форма в третьем лице множественного числа или существительное в единственном или множественном числе (при пассивной конструкции типа Es wird viel getanzt, gesungen, gelacht—много танцуют, поют, смеются *или*: много танцев, песен и смеха).

Чтобы учащийся смог безошибочно распознавать, в какой функции выступает в контексте местоимение es, учитель должен дать на этот счет специальные указания, которые усваиваются путем упражнений.

Неопределенно-личные предложения с man имеют с точки зрения семантики много общего с безличными предложениями. Неопределенно-личное местоимение типа man в русском языке отсутствует, а в немецком языке встречается только в одной функции: оно всегда выступает в роли подлежащего с неопределенно-личным или обобщенно-личным значением: Man sagt, daß N. krank ist. Hier darf man nicht gauchen.

В косвенных падежах местоимению man соответствует einem, einen.

Исходя из семантики местоимения man, учащийся должен постепенно усвоить, что в русском языке конструкциям с man соответствуют:

1) глагол в третьем лице множественного числа (man sagt—говорят);

2) наречные формы (man darf—можно, man soll—нужно, man muß—необходимо);

3) глагол во втором лице единственного числа будущего, настоящего или прошедшего времени (Was man gut verstanden hat, das erklärt man auch gut—что хорошо понял, то и объяснишь [объясняешь] хорошо);

4) слова *нужно, необходимо, следует* с глаголом в неопределенной форме (если man употреблено с конъюнктивом): Man fülle das Glas mit Lösung, man füge Säure hinzu usw.—следует наполнить стакан раствором, добавить кислоты и т. д.

Учитель должен дать учащимся специальные указания относительно того, какая из русских форм и в каких случаях соответствует немецким конструкциям с man и закрепить это с помощью упражнений.

Типичной ошибкой учащихся является неправильное употребление немецких притяжательных местоимений. Дело в том, что русский язык наряду с притяжательными местоимениями *мой, твой, его* имеет местоимение *свой* (*своя, свое*), которое употребляется во всех лицах единственного и множественного числа (я ем *свой* хлеб, ты ешь *свой* хлеб, он ест *свой* хлеб, мы едим *свой* хлеб, они едят *свой* хлеб); в немецком языке имеются лишь притяжательные местоимения mein, dein,

sein, ihr, unser, euer, ihr, которые употребляются и в значении *мой, твой, его, ее, наш, ваш, их* и в значении «свой». Это приводит к ошибкам и при переводе на русский язык («она ест *его* хлеб» вместо «он ест *свой* хлеб») и при переводе на немецкий язык (Sie ißt *sein* Brot вместо sie ißt *ihr* Brot и т. п.).

Сравнивая систему русских и немецких притяжательных местоимений в процессе их объяснения и закрепления, учитель добивается не только правильного понимания и употребления немецких местоимений, но и более точного понимания местоимений русских. Так, учащийся, не изучавший иностранного языка, редко отдает себе отчет в том, что *свой* для третьего лица означает принадлежность к подлежащему (он, она, оно, они), а *его* — принадлежность какому-то другому лицу (ср. он ест *свой* хлеб — ест принадлежащий ему самому хлеб, он ест *его* хлеб — ест хлеб, принадлежащий кому-то другому). Следует также отметить, что учащиеся часто путают русские притяжательные местоимения *его, ее* с формой винительного падежа личных местоимений *он, она, оно; они* часто не понимают, что в предложениях «я вижу *его*» и «это *его* книга» — совершенно разные местоимения. Правильное объяснение немецких местоимений устранил эту путаницу, ибо в немецком языке соответствующие формы не совпадают (*ich sehe ihn*, но *das ist sein Buch*); точно также русское притяжательное местоимение *свой* помогает дифференцировать значения немецких местоимений *sein* и *ihr*, которые иногда означают *свой*, т. е. принадлежащий подлежащему, а иногда *его, их*, т. е. принадлежащий каким-то другим лицам.

Важно, чтобы учащиеся на основе своей языковой практики постепенно пришли к выводу, что в немецком языке личные местоимения применяются гораздо чаще, чем в русском. Например: русскому предложению «иду (идешь, идет, идут) домой», соответствует немецкое *обязательно* с личным местоимением: «*ich gehe (du gehst, er geht, sie gehen) nach Hause*». Нужно, чтобы учащийся понял также, почему это происходит: в немецком языке местоимение дополнительно уточняет категорию лица, компенсируя тем самым бедность глагольных окончаний; в русском языке, где система глагольных окончаний весьма развита, такая необходимость отсутствует.

Числительное

Русские и немецкие числительные также имеют черты общности: в обоих языках порядковые числительные имеют аналогичную с прилагательными морфологическую характеристику; имеется и ряд других сходных черт, которые учащиеся знают из родного языка, и которые могут быть использованы при обучении.

Расхождения между числительными русского и немецкого языков можно свести к следующим:

а) В сложных числительных немецкого языка единицы предшествуют десяткам (тогда как в русском порядок обратный: двадцать три, *но: dreiundzwanzig*); кроме того, элементы русского сложного

числительного пишутся раздельно, и в немецком языке любое сложное числительное пишется слитно.

б) В отличие от русского языка немецкие количественные числительные не склоняются; исключение составляет лишь числительное *ein*, которое склоняется в силу того, что оно совпадает с определенным артиклем (склонение числительных отмечается также в некоторых архаичных, застывших формах, которые, однако, в школе не изучаются).

в) По-разному употребляются русские и немецкие количественные числительные в роли определения. Русские числительные управляют существительным, влияя на его падеж и число (один кусок, два куска, пять кусков); немецкие количественные числительные влияют лишь на число определяемого ими существительного.

Порядковые числительные немецкого языка в роли определения употребляются обычно с определенным артиклем или местоимением и поэтому склоняются по слабому склонению прилагательных.

Трудность усвоения немецких числительных усугубляется тем, что они в основном изучаются на первом году обучения.

Г л а г о л

Глагол — наиболее сложная категория, усвоение которой связано с большими трудностями.

Основные черты общности и различия между немецким и русским глаголом сводятся к следующему.

В обоих языках глаголу присущи категории лица, числа, времени, наклонения и вида, однако последняя из этих категорий не имеет в немецком языке специальных грамматических форм для своего выражения.

Система временных форм не совпадает в немецком и русском языках, хотя в обоих языках мыслятся только три времени: настоящее, прошедшее и будущее. Для немецких временных форм характерно относительное употребление; существуют временные формы (*Plusquamperfekt*, *Futurum II*), которые служат для выражения предшествования в прошедшем и будущем, чего нет в русском языке.

В немецком языке различают четыре группы глаголов, отличающихся друг от друга по способу образования; в русском языке таких групп нет.

Немецкий язык располагает двумя типами спряжения: для настоящего времени характерна одна система личных окончаний, а для претерита и всех временных форм конъюнктива — другая. Русский глагол имеет личные окончания только в настоящем и будущем временах. В отличие от немецкого глагола он не имеет этих окончаний в прошедшем времени, зато обладает показателем рода в единственном числе прошедшего времени, который в немецком языке отсутствует.

В и д и в р е м я — категории, свойственные и немецкому, и русскому глаголу, но в немецком языке вид, как уже указывалось,

не грамматизован, а в русском имеет свои особые грамматические формы; видовые значения передаются в немецком языке временными формами, а также лексическими средствами: например, завершенность действия может выражаться относительным употреблением временных форм (*Der Schüler hatte seine Hausaufgabe rechtzeitig gemacht, deshalb war seine Antwort gut* — ученик своевременно сделал домашнее задание, поэтому его ответ был хорош); при помощи наречий (*schon, bereits* — уже), глаголов *beginnen, beenden*, союза *als*, устойчивых сочетаний *im Begriff sein, zu Ende sein*. Такие наречия, как *oft*, глагол *pflegen* подчеркивают, наоборот, незавершенность действия или его многократность.

При наличии трех временных форм в русском языке немецкий язык насчитывает шесть: плюсквамперфект, претерит (имперфект) и перфект для прошедшего времени, презенс (настоящее время), футурум первый и футурум второй (будущее время). Форма настоящего времени (презенс) в немецком языке, как и в русском, часто употребляется для выражения категории прошедшего времени («исторический презенс»: *«иду я в ч е р а по улице, вдруг встречаю М. Он подходит ко мне и подает пакет. . .»* и т. д.) и особенно будущего времени (*з а в т р а я иду в кино*); применение «исторического презенса» в немецком и русском языках имеет одну и ту же стилистическую функцию — оживление рассказа.

Н а к л о н е н и я в немецком и русском языках одни и те же: изъявительное (индикатив), повелительное (императив) и сослагательное (конъюнктив и кондиционалис). Однако семантика и употребление этих наклонений различны.

Если русское сослагательное наклонение имеет только одну временную форму — прошедшее время с частицей *бы*, то конъюнктив может иметь все шесть временных форм, причем каждая из них используется для передачи определенных модальных и временных значений. Так, презенс конъюнктив употребляется для выражения возможности, вероятности, исполнимости; претерит (имперфект) и плюсквамперфект конъюнктив и кондиционалис придают высказыванию значение неисполнимости или употребляются для отрицания факта.

Важная особенность конъюнктива, не имеющая аналогии в русском сослагательном наклонении, заключается в том, что он употребляется как один из формальных признаков косвенной речи: *Er sagt: «Ich bin krank»* (прямая речь); *Er sagt, er sei krank* (косвенная речь)

Русское повелительное наклонение имеет более разнообразные модальные оттенки, чем немецкое (приказание, предупреждение, пожелание, необходимость).

З а л о г — категория, свойственная обоим языкам. В силу аналитичности немецкого языка пассив в нем гораздо более распространен, чем в русском языке; часто пассив как форма употребляется отнюдь не для выражения соответствующего залога, а лишь для того, чтобы четко отграничить подлежащее от дополнения,

например, конструкция: «Die Einwohner unserer Stadt lieben sehr diese Schauspieler» хуже, чем «Diese Schauspieler sind bei den Einwohnern unserer Stadt sehr beliebt», ибо в первом из этих предложений не исключено, что die Einwohner — дополнение, а diese Schauspieler — подлежащее. В связи с таким употреблением пассива, пассивные конструкции в ряде случаев переводятся на русский язык не страдательной формой, а действительным залогом. Например, по-русски можно, не боясь смешения подлежащего с дополнением, сказать: «Жители нашего города очень любят этих артистов», а немецкий язык предпочтет в данном случае пассив.

О т р и ц а н и я

Выражение отрицания в немецком языке достигается употреблением:

а) отрицания nicht, которое может относиться к предложению в целом и к какому-нибудь из членов предложения;

б) отрицательного местоимения kein (относится только к существительным);

в) отрицательных наречий nie, nimmer, niemals, nirgends, nichts;

г) отрицательных аффиксов miß-, un-, -los и др.

Такие средства отрицания имеются и в русском языке, но употребление их отличается от употребления немецких средств.

В русском предложении можно употребить несколько отрицаний (он никогда ничего не читал), а в немецком языке — только одно (Er hat nie etwas gelesen).

Немецкое отрицательное местоимение kein не имеет полного соответствия в русском языке: «никакой» сильнее окрашено эмоционально, чем kein (ср. ich habe kein Buch — у меня нет книги; у меня нет никакой книги — ich habe gar kein Buch; es kommt gar nicht in Frage, daß ich ein Buch habe).

В ряде случаев немецкие предложения, являющиеся по форме утвердительными, должны переводиться на русский язык отрицательными предложениями: ich habe dieses Buch beinahe verlogen — я чуть не потерял эту книгу и т. п.

С и н т а к с и с

Строй немецкого предложения значительно отличается от строя русского предложения, хотя и имеет некоторое сходство с ним.

Общие черты этого строя — наличие одних и тех же синтаксических категорий, сходство их функций, средств выражения и семантики, определенная общность в пунктуации и пр.

Наряду с этим строем немецкого предложения присущи такие особенности, которые в русском предложении либо совсем отсутствуют, либо необязательны для него. К этим особенностям следует отнести: обязательное наличие подлежащего в немецком предложении, обязательная глагольная оформленность сказуемого, более

строгий порядок слов — типичная для немецкого языка «рамочная конструкция».

Сказуемое немецкого предложения, имея ряд общих черт с русским сказуемым, обнаруживает и ряд расхождений с ним.

Как в немецком, так и в русском языках различают простое и сложное, глагольное и именное сказуемое.

Дополнение в обоих языках бывает прямым или косвенным, однако весьма часто русскому прямому дополнению в немецком языке соответствует дополнение косвенное, а русскому косвенному дополнению — прямое. Это объясняется рядом причин, из которых прежде всего нужно отметить следующие:

а) для русского языка характерно изменение падежа дополнения при отрицании («я пишу письмо», но «я не пишу письма») и дополнение в родительном падеже, означающее часть какого-либо вещества (налить молока, отрезать хлеба и т. п.); падеж немецкого дополнения не зависит от наличия или отсутствия отрицания при сказуемом, а дополнение в генитиве сохранилось в немецком языке лишь как пережиточное явление;

б) часто немецкие и русские глаголы имеют различное управление (играть в мяч — Ball spielen); но предложное дополнение более распространено в немецком, чем в русском языке, поскольку система падежей в немецком языке менее развита.

Эти расхождения ведут к многочисленным ошибкам учащихся, менее частым при понимании иностранного текста и переводе на родной язык и более частым при переводе на иностранный язык и составлении предложений. Для предупреждения этих ошибок необходимо проводить четкое и ясное противопоставление соответствующих явлений немецкого и русского языков при объяснении и закреплении. (См. ниже, описание урока в § 47.)

Способы синтаксической связи членов предложения и частей сложного предложения в значительной части являются общими для обоих языков (согласование, управление, примыкание и интонация), однако нормы их употребления различны. Особо важную роль в немецком предложении, в отличие от русского, играет порядок слов, с помощью которого можно определить тип предложения (вопросительное, утвердительное, главное, придаточное). Поскольку для русского языка такое явление не характерно, оно представляет значительную трудность при переводе и разговоре на иностранном языке.

Что касается понимания немецкого предложения, то в данном случае порядок слов не только не затрудняет, но и может оказать некоторую помощь: распознав по такому чисто внешнему и поэтому бросающемуся в глаза признаку, как порядок слов, тип предложения, учащийся сможет точнее определить семантику известных ему слов и догадаться о значении неизвестных слов по контексту.

Важно, чтобы работа над порядком слов в немецком предложении велась с самого начала обучения.

§ 46. Отбор грамматического материала для школы (грамматический минимум)

Сущность отбора грамматического материала по иностранному языку для школы заключается в создании четко очерченного грамматического минимума, реального с точки зрения возможности его усвоения и в то же время достаточного для достижения цели обучения.

Современное состояние этого вопроса таково, что можно сформулировать лишь самые общие принципы отбора грамматического материала для школы.

1. Грамматический минимум должен обеспечить привитие учащимся умений и навыков по иностранному языку в рамках требований программы.

2. Грамматический минимум должен быть распределен по классам с учетом специфических задач и возможностей каждого года обучения.

Что касается критериев для отбора грамматического материала, то они разработаны еще совершенно недостаточно. В методической литературе выдвигается целый ряд критериев, однако многие из них отнюдь не бесспорны. Рассмотрим поэтому только два: употребительность и образцовость.

1) **Употребительность** грамматического явления в речи является важным критерием отбора: чем употребительнее явление в речи, тем больше имеется оснований для его изучения; явления малоупотребительные не должны изучаться в школе.

Употребительность, как критерий общего характера, уточняется и конкретизируется рядом показателей: нормативностью явления, его специфичностью для данного языка и его распространенностью в речи.

Согласно показателю **нормативности**, для минимума должны отбираться такие грамматические явления, употребление которых является для данного языка нормой. Например, форма *wurde* является для современного немецкого языка нормой, а форма *ward* — архаическим пережитком. Не трудно заметить, что явления, отвечающие современным нормам языка, более употребительны, чем отклонения от этих норм.

Показатель **специфичности** (идиоматичности) означает, что изучению подлежат прежде всего типичные для данного языка грамматические формы. К таким явлениям относятся: пассив, предложения с *haben* и *sein*, двусоставность и строгий порядок слов предложения и др. Естественно, что наиболее типичные для данного языка грамматические явления относятся к числу и наиболее употребительных.

Говоря о **распространенности** грамматического явления, нужно иметь в виду распространенность его в книжно-письменной и разговорной речи. При отборе грамматического материала для школы следует прежде всего учитывать его распространенность

в книжно-письменной речи, поскольку основная задача обучения иностранным языкам в школе — научить читать и понимать подлинные иностранные тексты.

2) Образцовость грамматического явления — критерий, позволяющий сделать грамматический минимум наиболее экономным. Согласно этому критерию, в грамматический минимум должны прежде всего войти такие формы и конструкции, которые могут служить образцом для большого количества слов и предложений. Такими формами в немецком языке будут, например, типичные суффиксы множественного числа существительных: для мужского рода -е, для женского рода -ен, для среднего рода -ег, порядок слов вопросительного предложения с вопросительным словом и без него, порядок слов придаточных предложений и т. д.

При отборе грамматического материала для школы важно иметь также точные критерии, исключающие то или иное явление из минимума. Эти критерии имеют особое значение при распределении грамматического минимума по классам.

С проблемой отбора грамматического минимума для школы связан и ряд других вопросов, и в первую очередь соотношение грамматического материала иностранного языка с материалом по русской грамматике, изучаемым в соответствующих классах и в школе в целом, его соотношение с материалом по фонетике, лексике, лексикологии и стилистике. Все эти вопросы еще ждут своего решения и упоминаются здесь лишь потому, что каждый учитель должен быть в курсе этой проблематики, имеющей важное значение для методики обучения иностранным языкам в школе.

ОБЪЯСНЕНИЕ ГРАММАТИКИ

§ 47. Методические правила объяснения грамматики.

1. Каждое грамматическое явление должно быть объяснено так, чтобы учащиеся могли применить его в речи.

Это значит, во-первых, что при объяснении должно быть уделено большое внимание форме, которая поможет учащемуся у з н а в а т ь данный грамматический факт при чтении и при слушании.

Это значит, во-вторых, что учащийся должен твердо усвоить семантику данного явления, чтобы п о н и м а т ь устную и письменную речь.

Это значит, наконец, что в процессе объяснения учитель должен сообщить определенные сведения об употреблении данного грамматического явления в речи на доступных примерах, чтобы учащиеся правильно м о г л и и с п о л ь з о в а т ь его в устной речи и письме.

2. Объясняя грамматическое явление иностранного языка, учитель должен использовать знания учащихся по родному языку.

Каждое грамматическое явление иностранного языка следует объяснять лишь тогда, когда соответствующее явление родного языка уже знакомо учащимся.

Это даст возможность эффективно опираться на знание соответствующих явлений родного языка — как в плане сопоставления общего, так и в плане противопоставления различного.

3. При объяснении грамматического материала необходимо использовать также ранее усвоенные знания по иностранному языку.

Это значит, что при объяснении нового грамматического материала нужно исходить из уже усвоенной лексики и грамматики и строить на этой основе всю дальнейшую работу. Скопление грамматических и лексических трудностей осложняет объяснение.

4. Новое грамматическое явление можно объяснять лишь тогда, когда усвоен объясненный ранее материал.

Грамматика весьма напоминает в этом отношении арифметику и др. математические науки: невозможно усвоить арифметическое действие деления, если неизвестно умножение, соответственно нельзя усвоить перфект, если учащиеся не знают спряжения вспомогательных глаголов или пассив, если они не знакомы с глаголом *werden* и с предлогами *von* и *durch* и т. д.

5. При объяснении грамматического материала следует всемерно использовать наглядность: таблицы, схемы и классную доску, которая является наиболее удобным средством наглядности.

6. Новый грамматический материал объясняется на родном языке.

Правила, подлежащие заучиванию, формулируются также на родном языке. Немецкая грамматическая терминология употребляется лишь в том случае, если данное грамматическое явление отсутствует в родном языке.

7. Объяснение грамматического материала должно проводиться в тесной связи с работой над лексикой и фонетикой, а также над умениями учащихся по иностранному языку; между морфологией и синтаксисом должна соблюдаться тесная связь.

8. Каждое грамматическое правило должно сопровождаться примерами, иллюстрирующими наиболее типичные случаи. Для того чтобы правила не заучивались механически, нужно добиваться от учащихся самостоятельного подбора примеров к изученным правилам из текстов учебника.

На некоторых моментах, относящихся к изложенным выше методическим правилам, следует остановиться подробнее.

Применяя при объяснении грамматики правило опоры на родной язык учащихся, нужно иметь в виду следующее. Программа по немецкому языку в ряде случаев учитывает это требование в том смысле, что она предусматривает некоторое отставание изучения грамматики немецкого языка от изучения грамматики русского языка. Это создает для учителя возможность при объяснении явлений, общих для двух языков, использовать знания учащихся по родному языку. Данное обстоятельство, однако, не исключает разнообразия в практике преподавания, если планы учителя родного языка и учителя иностранного языка не согласованы с точностью до урока. Чтобы эта согласованность не нарушалась в ходе обуче-

ния, требуется постоянный контакт между учителями родного и иностранного языка.

Проиллюстрируем вышеизложенное примером.

Как известно, особую трудность представляет для учащихся род существительных и управление глаголов. Объясняя новое слово, учитель должен поэтому обязательно остановиться на этих грамматических моментах, уяснение которых принесет большую практическую пользу. Возьмем в качестве примера слова *die Nachtigall*, *zuhören*, встречающиеся в одном из текстов учебника для 6-го класса.

Объясняя первое слово, учитель должен обратить внимание учащихся на род существительного (определить который можно по артиклю женского рода *die*) и на то, что он не совпадает с родом соответствующего русского существительного *соловей*.

Целесообразно напомнить учащимся ряд других существительных аналогичного типа:

der Hund—собака
der Ofen—печка
das Kind—ребенок
das Buch—книга и т. п.

В результате наблюдения за существительными обоих языков устанавливается, что род существительных в русском языке определяется по окончаниям и суффиксам, в немецком языке показателем рода является артикль.

Следует еще раз указать учащимся на то, что новые слова должны заучиваться обязательно с артиклем. При объяснении слова *zuhören* необходимо уделить особое внимание управлению глагола, для этого следует показать его значение в предложении, например: *alle hören der Nachtigall zu*.

Учащиеся, прочитав предложение, должны найти сказуемое и восстановить его неопределенную форму (*zuhören*). Затем необходимо найти дополнение (*der Nachtigall*), определить его падеж и сравнить с русским дополнением в предложении «Все слушают соловья». Устанавливается, что немецкий глагол *zuhören* управляет дательным падежом, а русский глагол *слушать* — винительным.

Следует, однако, указать, что в русском языке имеется глагол *внимать*, который также, как и *zuhören*, управляет дательным падежом. Для этого можно напомнить известную басню Крылова «Осел и Соловей»:

Внимало всё тогда
Любимцу и певцу Авроры...

Если при объяснении слова *die Nachtigall* учитель использовал противопоставление для того, чтобы показать расхождение в грамматическом роде в русском и немецком языках, то при объяснении глагола *zuhören* используется противопоставление (различное управление) и перенос (управление глагола *внимать*). Следует отметить, что на уроке был использован не только материал русской

грамматики, но и дополнительный материал, который дал возможность провести сравнение объясняемого немецкого глагола с русским глаголом *внимать*.

Для соблюдения методического правила относительно применения наглядности большое значение имеет классная доска.

Подчеркнутое на доске слово или окончание приносит нередко больше пользы, чем длительное объяснение без использования классной доски.

Очень важно правильно размещать материал на доске.

Необходимо, чтобы учитель постоянно пользовался знакомой учащимся системой знаков для выделения грамматических категорий на доске: подлежащее обычно подчеркивается одной прямой чертой, сказуемое двумя прямыми чертами, дополнение — волнистой линией и т. д. Учителя иностранного и родного языков должны пользоваться одной и той же системой подчеркиваний и других способов выделения материала.

Употребление цветных мелков делает объяснение еще более наглядным.

Ниже приводится таблица склонения имен прилагательных немецкого языка в единственном числе с неопределенным артиклем, которая может быть написана на доске в процессе объяснения. Как известно, сильное и слабое склонение прилагательных изучается раньше, поэтому оно может быть использовано в качестве исходного положения.

Основные идеи этой таблицы заключаются в следующем:

а) Если прилагательное склоняется с неопределенным артиклем, оно получает в родительном и дательном падежах единственного числа окончания слабого склонения: для наглядного показа этой особенности «слабые» окончания подчеркиваются двумя чертами, а «сильные» — одной чертой;

б) во множественном числе прилагательные получают окончания определенного артикля, причем это свойственно всем родам;

в) существительные записаны в таблице не полностью, а лишь начальными буквами, чтобы их окончания не отвлекали внимания учащихся от главного: все их внимание должно быть сосредоточено на прилагательных.

Склонение имен прилагательных с неопределенным артиклем.

Единственное число

Мужской род	Средний род	Женский род
N. was? ein großer Tisch	ein großes Fenster	eine große Straße
G. wessen? eines großen T. -s	eines großen F. -s	einer großen Str.
D. wem? einem großen T.	einem großen F.	einer großen Str.
Akk. was? einen großen T.	ein großes F.	eine große Str.

§ 48. Основные этапы объяснения грамматического материала.

Тексты школьных учебников содержат определенный незнакомый и уже изученный грамматический материал. Точно также обстоит и с лексикой. Однако, как уже указывалось выше, грамматическое явление, в отличие от слова, очень часто объясняется до чтения и анализа текста: без этого учащиеся не смогут разобраться в тексте или, по меньшей мере, в той части текста, где это грамматическое явление содержится.

К основным приемам введения грамматического материала относятся: запись на доске (предложения или ряда предложений, слова или ряда слов) и чтение их вслух; демонстрация таблиц, схем, рисунков; демонстрация явления в тексте. На практике эти способы применяются часто не изолированно, а в различных сочетаниях друг с другом.

Объяснить грамматическое явление значит:

- а) раскрыть его значение,
- б) объяснить правило его образования,
- в) сообщить сведения о его употреблении в речи.

Процесс объяснения грамматического материала состоит из ряда последовательных этапов, каждый из которых имеет свою специфику и свое содержание.

1. Обычно объяснение начинается с подготовки учащихся к восприятию нового грамматического явления. Эта подготовка заключается в том, что учитель напоминает учащимся уже знакомые им грамматические явления родного или иностранного языка, которые он намерен использовать при объяснении. Например: прежде чем объяснить перфект, нужно остановиться на спряжении вспомогательных глаголов *haben* и *sein* и на *Partizip II*, при помощи которых образуется перфект.

2. Затем следует введение грамматического материала, т. е. выделение соответствующих грамматических явлений из контекста.

3. Следующий этап объяснения — раскрытие значения и правила образования, а также сообщение сведений об употреблении грамматического явления в речи. Этот этап является основным.

4. За объяснением следует изложение правила, которое необходимо сформулировать четко, ясно, доступно и в то же время строго научно.

5. Объяснение заканчивается проверкой понимания и первичным закреплением объясненного явления.

Всякое объяснение грамматического материала включает, таким образом, и его первичное закрепление; объяснение — первый и решающий этап закрепления.

От правильности объяснения грамматического материала зависит не только прочность его усвоения, но и умение применять его на практике.

§ 49. Основные средства и методы объяснения грамматики.

Для объяснения грамматических явлений имеется два основных средства: материал иностранного языка, материал родного языка.

Материал иностранного языка используется учителем в виде примеров, иллюстрирующих правило или дающих возможность вывести его путем наблюдения и анализа; их надо тщательно подбирать или составлять. Они должны быть типичными для данного грамматического явления, доступными по своему лексическому материалу и содержанию и целенаправленными, т. е. не включать в себя ничего лишнего.

Родной язык используется учителем для анализа примеров, для беседы с классом по поводу анализируемого явления и для формулирования правила. Как уже указывалось, все грамматические термины, кроме тех, которые обозначают явления, отсутствующие в грамматике родного языка, даются на родном языке.

Наглядные пособия также широко используются при объяснении грамматики, однако нет оснований считать их отдельным средством, поскольку подавляющее большинство наглядных пособий по грамматике (схемы и таблицы) является ничем иным, как графически оформленным материалом иностранного, а иногда иностранного и родного языков. Демонстрацию и анализ таблиц и схем правильнее было бы считать одним из приемов применения родного и иностранного языка для объяснения грамматики.

В качестве основных методов объяснения грамматики в школе широко применяются индукция и дедукция.

Под индукцией в логике понимают форму умозаключения, обобщающую отдельные факты и характеризующую движение познания от частного к общему. Различают индукцию полную, т. е. основанную на изучении всех фактов данного класса, и индукцию неполную, т. е. основанную на изучении только части фактов класса.

В методике объяснения грамматики сущность индукции заключается в том, что учитель демонстрирует примеры и от них ведет учащихся к правилу. Поскольку количество примеров, используемых учителем, всегда будет весьма ограниченным, речь может идти здесь только о неполной индукции.

Под дедукцией понимается такая форма умозаключения, которая обозначает движение познания от общего к частному и выведение частных положений из общих.

В методике объяснения грамматики сущность дедукции сводится к тому, что учитель ведет учащихся от правил к примерам.

Рассмотрим применение индукции и дедукции при объяснении грамматического материала в школе подробнее.

Индукция. Ниже приводится фрагмент урока, проведенного в 6-м классе. В задачу учителя входило объяснение правила, согласно которому предлоги *durch*, *für*, *um* управляют винительным падежом.

В качестве исходного материала используется текст, объясненный и заданный на дом для анализа и перевода. (Этот текст может быть объяснен и частично переведен в классе без знания данного правила, ибо существенного значения для понимания содержания оно не имеет.) Напоминаем содержание текста.

§ 9A. Im Park. (М. М. Петренко, М. В. Ястржембская, Deutsch für die 6. Klasse).

Es war Herbst. Das Wetter war noch sehr schön. Die Erde war mit bunten Blättern bedeckt. Der Vater ging mit seinen Töchtern Manja, Lisa und Lena durch den Park. Da stand auch eine Gruppe Kinder um ihre Leiterin. Sie sangen Lieder. «Manja, Lena!» rief Lisa, «hier liegen bunte Blätter, wir wollen sie sammeln. Zu Hause machen wir daraus schöne Girlanden für unsere Klasse.» Die Mädchen sammelten viele bunte Blätter.

Am Abend saßen sie alle um den Tisch und machten Girlanden.

Учитель: Ich werde eine neue grammatische Regel erklären. Schlagt die Bücher auf, Seite 34.

Найдите в тексте предлоги durch, für и um и установите, в каком падеже стоят существительные после них. (Все читают.)

О т в е т: Der Vater ging mit seinen Töchtern Manja und Lena durch den Park.

После предлога durch стоит существительное в винительном падеже — den Park.

Учитель: Как установить, что здесь винительный падеж?

О т в е т: Это существительное мужского рода, в единственном числе . . . der Park, des Parkes, dem Park, durch den Park — винительный падеж.

Учитель: Übersetze den Satz ins Russische.

О т в е т: Отец шел со своими дочками Маней, Лизой и Леной по парку... Русский предлог «по» требует дательного падежа, а немецкий предлог durch — винительного падежа.

Учитель: Правильно. Итак, предлог durch требует винительного падежа, а предлог по дательного. (Записывает на доске): durch den Park (вин. падеж), по парку (дат. пад.).

Посмотрим теперь, какого падежа требует предлог für.

О т в е т: Zu Hause machen wir daraus Girlanden für unsere Klasse. Предлог für тоже требует винительного падежа.

Учитель: Как был установлен падеж?

О т в е т: Это не может быть именительный падеж: ведь Klasse — не подлежащее. Значит, тут винительный падеж.

Учитель: Übersetze diesen Satz.

О т в е т: Мы сделаем из них гирлянды для нашего класса.

Учитель: Итак, предлог für требует винительного падежа, а предлог для — родительного. (Учитель пишет на доске):

для класса (род. пад.)
für die Klasse (вин. падеж)

(Таким же образом разбираются два имеющихся в тексте случая употребления предлога um.)

Учитель: А теперь, кто скажет правило о том, какого падежа требуют предлоги durch, für, um?

Ответ: Предлоги durch, für, um требуют после себя винительного падежа.

Учитель: Очень хорошо. Запишем это правило (вызывается ученик, правило записывается на доске и прочитывается вслух, а класс списывает его в тетради).

На этом объяснение правила не закончилось, но прежде чем разбирать урок дальше, остановимся на основных чертах индукции при объяснении грамматического материала.

Мы видим в этом уроке определенную последовательность действий учителя и класса.

Прежде всего было проведено чтение некоторых предложений текста, содержащих нужные предлоги; при этом учащиеся с помощью учителя каждый раз устанавливали, каким падежом управляет немецкий предлог и соответствующий ему русский. Это была первая ступень индукции.

Она заключалась в наблюдении и осмыслении отдельных, разрозненных фактов.

Вторая ступень индукции — обобщение того, что лежит в основе всех этих фактов. С помощью наблюдения и сопоставления ряда языковых явлений учащиеся пришли к выводу, что все рассмотренные ими предлоги не только в данных, но и во всех остальных случаях управляют винительным падежом. Сначала это было предположением учащихся, их гипотезой, до того момента, пока учитель не подтвердил ее, затем эта гипотеза превратилась в правило, подлежащее усвоению.

Как видно из изложенного, индуктивное объяснение материала имеет ряд важных преимуществ. Оно активизирует учащихся, которые как бы открывают данную закономерность, правило. Это — большая и сознательная работа, способствующая развитию логического мышления. Таким образом, индуктивное объяснение реализует два ведущих принципа дидактики — сознательность и активность обучения. При этом методе объяснения учитель ведет учащихся от известного к неизвестному, повторяет и закрепляет пройденное. Это соответствует принципу последовательности. Индуктивный путь объяснения часто включает в себя использование знаний по родному языку, следовательно, этот путь тесно связан и с принципом опоры на родной язык учащихся.

Руководящая и организующая роль учителя при индуктивном объяснении особенно велика, хотя и не всегда бросается в глаза.

Эта роль проявляется уже при подборе или составлении примеров, на основе которых должно формулироваться правило.

Она выражается далее в том, что учитель руководит учащимися в процессе наблюдения и обобщения: путем наводящих вопросов и частных заданий учитель направляет работу класса. Наконец,

учитель подтверждает правильность предположения учащихся или окончательно формулирует выведенное правило.

Индуктивный путь объяснения приучает учащихся самостоятельно делать выводы из языковых фактов и руководствоваться этими выводами в речевой практике.

Индуктивное объяснение имеет и недостатки: прежде всего, оно требует относительно много времени; во-вторых, этот путь объяснения не всегда возможен: он применим только тогда, когда учитель может использовать в качестве исходного положения знания учащихся по родному и иностранному языку; в-третьих, индукция сама по себе недостаточна, она доводит до формулировки правила, но не включает в себя применение этого правила на другом языковом материале. Чтобы избежать этого серьезного недостатка, следует дополнять индукцию дедукцией. Так возникает индуктивно-дедуктивный метод объяснения грамматического материала.

Индуктивно-дедуктивный метод

Обратимся ко второй, дедуктивной части анализируемого урока и проследим за тем, каким образом осуществляется связь между индукцией и дедукцией.

После того как правило было записано на доске и в тетрадях, учитель проверил его понимание и продолжал урок. На доске было написано несколько предложений:

1. Wir gehen durch... Wald.
2. Die Kinder stehen um... Tisch.
3. Unsere Partei sorgt für... Sowjetkinder.

(Техника выполнения данного упражнения знакома учащимся. Она заключается в заполнении пропусков соответствующим артиклем.)

Учитель: Wer will an die Tafel gehen? (Называет фамилию)
Was fehlt im ersten Satz?

Ответ: Здесь недостает артикля. Существительное Der Wald мужского рода. Здесь должно быть den Wald. Wir gehen durch den Wald — винительный падеж.

Учитель: Почему здесь требуется винительный падеж?

Ответ: Предлог durch требует винительного падежа.

Учитель: Sehr gut. Schreibe (ученик заполняет пропуск и еще раз читает предложение вслух. Учащиеся проверяют правильность написанного).

Вторая часть объяснения является уже не индуктивной, как первая, а дедуктивной. Эта работа принесла большую пользу, так как, применяя правило, учащиеся лучше осмыслили его.

Индуктивно-дедуктивный метод позволяет наиболее полно осуществить в процессе объяснения все принципы дидактики и обеспечивает первичное закрепление материала.

Выше был разобран относительно простой случай применения индуктивно-дедуктивного метода объяснения. В старших классах этот процесс более сложен. Однако, независимо от ступени обуче-

ния индуктивно-дедуктивный метод обладает следующими основными чертами:

1. Исходной точкой объяснения служит знакомый материал.
2. Наблюдаются и анализируются тщательно подобранные примеры, наиболее характерные для соответствующего явления.
3. Правило формулируется в результате наблюдения и обобщения того общего, что лежит в основе рассмотренных примеров.
4. Сформулированное правило дополнительно осмысливается в процессе его применения на языковом материале, отличающемся от исходного.

Дедуктивный метод, в отличие от индуктивно-дедуктивного, включает только сообщение учителем правила и восприятие его учениками, применение данного правила на подобранном учителем или имеющемся в учебнике языковом материале.

Выбор методов введения и объяснения грамматического материала.

На выбор метода объяснения и введения грамматического материала влияют следующие основные факторы:

- 1) роль грамматического явления в данном тексте;
- 2) взаимоотношения между грамматическим явлением немецкого языка и соответствующим явлением родного языка;
- 3) взаимоотношение между новым грамматическим явлением и уже изученными.

Сущность первого из этих факторов заключается в следующем:

а) Новое грамматическое явление может не иметь существенного значения для понимания текста (например, правило о предлогах, употребляющихся с определенными падежами). В таком случае грамматическое явление можно ввести в процессе анализа текста, применяя при этом индукцию.

б) Новое грамматическое явление имеет решающее значение для понимания текста в целом или определенной части его (например, формы прошедшего времени, пассив, конъюнктив и др.). В этом случае материал следует ввести до чтения текста, что же касается метода объяснения, то он выбирается в зависимости от других обстоятельств, о которых речь будет идти ниже.

Второй фактор имеет следующие особенности:

а) Грамматические явления в родном и иностранном языке могут в известной мере совпадать. Например, степени сравнения прилагательных как в русском, так и в немецком языке образуются при помощи суффиксов; это не влияет на введение материала (которое зависит в данном случае от первого фактора), но дает возможность применить индукцию, исходным положением которой будет русское грамматическое явление.

б) Грамматические явления в двух языках не совпадают: например, немецкому предложному дополнению может соответствовать в русском предложении косвенное дополнение без предлога (Ich schreibe mit der Feder—я пишу пером) или русскому предложному дополнению соответствует в немецком предложении прямое

дополнение (Я говорю с ним—Ich spreche ihn): в этом случае материал вводится, как правило, до чтения текста и применяется дедуктивный способ объяснения, поскольку отсутствуют исходные точки для индукции.

в) Грамматическим средствам одного языка соответствуют в другом языке средства лексические: например, определенность и неопределенность оформляются в немецком языке с помощью грамматики, а в русском с помощью лексики и т. п. В данном случае грамматическое явление чаще всего вводится до чтения текста, а правило формулируется в результате наблюдения и анализа немецкого языкового материала.

Третий фактор является определяющим в тех случаях, если:

а) Новое грамматическое явление служит уточнением пройденных ранее грамматических явлений. Например, при изучении спряжения сильных глаголов в презенс используются знания учащихся о спряжении слабых глаголов в презенс. В данном случае возможно применение индукции, исходной точкой которой является сопоставление типа:

du lachst — du fällst
er lacht — er fällt

Здесь различие между спряжением слабого и сильного глагола заключается только в том, что в первом случае коренная гласная не изменяется, а во втором — изменяется. В аналогичных случаях применяется индукция, а правило может быть введено в ходе анализа текста.

б) Объясняемое грамматическое явление не обнаруживает легко вскрываемой связи с ранее пройденными; этот случай часто наблюдается в пятом классе, где запас грамматических знаний учащихся по немецкому языку еще незначителен, а также и в других классах. В этом случае материал чаще всего необходимо вводить до чтения текста, применяя при этом дедукцию.

Описанные выше факторы, влияющие на выбор способа введения и объяснения грамматического материала, переплетаются между собой, поэтому изложенные здесь правила не могут являться чем-то неизблемым. Применяя их, следует учитывать особенности каждого конкретного случая и совокупность тех условий, в которых проводится объяснение.

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ГРАММАТИКИ

§ 50. Методические правила закрепления грамматического материала.

1. Грамматическое явление может быть усвоено лишь при наличии у учащихся определенного словарного запаса.

2. Чтобы избежать интерферирующего влияния родного языка, учитель должен в процессе закрепления грамматического материала четко противопоставить факты, не совпадающие в двух языках

Интерферирующее (тормозящее) влияние родного языка при усвоении грамматики сильнее, чем при усвоении лексики. Это связано с общеизвестным фактом непроницаемости грамматических форм и конструкций и обобщающим характером грамматики, о котором говорилось выше, а также с тем, что немецкая и русская грамматика имеют гораздо больше общего, чем лексические составы этих языков. В силу этих обстоятельств учащиеся склонны переносить в немецкий язык русские грамматические формы и конструкции.

3. В процессе закрепления учитель должен добиваться от учащихся прочного и твердого знания правила и умения применять его при чтении текста, а также в устной речи в пределах, предусмотренных программой. Большое внимание нужно уделять развитию умения использовать грамматические правила при чтении текстов, особенно в тех случаях, когда текст содержит некоторое количество незнакомой лексики.

Особенность грамматики, как аспекта нашего учебного предмета заключается в том, что она представляет собой, с одной стороны, систему знаний, а с другой — систему умений и навыков для применения этих знаний. Этим обуславливается необходимость двух видов упражнений: аспектных и речевых.

§ 51. Упражнения для закрепления грамматического материала.

Усвоение грамматического материала происходит в процессе аналитического и синтетического чтения и выполнения специальных упражнений.

Основные требования к упражнениям по грамматике.

Каждое упражнение по грамматике, независимо от того, для какой стадии усвоения и ступени обучения оно предназначено, должно:

1. Соответствовать природе материала, на усвоение которого оно рассчитано: например, дописывание окончаний способствует закреплению спряжения глаголов и склонения существительных, но ничего не дает для усвоения порядка слов в предложении.

2. Быть **одноцелевым**, т. е. содержать одну главную трудность. Так, грамматическое упражнение не должно содержать новых слов, если оно специально не рассчитано на применение правил к незнакомому лексическому материалу, нельзя заставлять ученика упражняться в узнавании, запоминании или воспроизведении двух новых грамматических явлений одновременно и т. п.; многоцелевое упражнение — **бесцельно**, ибо учащийся, вынужденный усваивать несколько явлений одновременно, не усваивает ничего.

3. Быть построено так, чтобы, сосредоточивая силы учащегося на решении какой-либо одной главной задачи, помогать одновременно решать и другие задачи, стоящие перед данной ступенью обуче-

ния: например, упражняясь в спряжении глаголов, учащиеся лучше усваивают не только глаголы, но и другие пройденные ранее слова, использованные в данном упражнении; занимаясь синтаксическим разбором, учащиеся не только усваивают синтаксическое или морфологическое правило, но и совершенствуют умение читать, писать и говорить.

4. Содержать предельно четкие указания, не оставляющие у учащегося никаких сомнений относительно того, что он должен делать и как следует выполнять то или иное задание. Расплывчатое, двусмысленное указание усложняет самостоятельную работу учащихся.

5. Отвечать по своему содержанию всем требованиям, предъявляемым к учебному материалу вообще. Прежде чем задать упражнение, учитель должен продумать его, а еще лучше выполнить. Нельзя, например, давать для усвоения будущего или настоящего времени предложение, повествующее об известном событии прошлого, бессмысленно упражнять учащихся в употреблении отрицания на материале фактов, которые отрицать невозможно и т. п.

Упражнения для осмысления материала.

На первой стадии усвоения учащийся, как известно, осмысливает грамматическое явление, уясняет себе его содержание, форму и употребление.

Рассмотрим основные типы упражнений первой стадии усвоения.

Подчеркивание. Это упражнение состоит в следующем: переписывается текст, определенные грамматические явления подчеркиваются (скажем, артикль, существительные в определенном падеже, степени сравнения прилагательных и т. п.).

Это — довольно простое упражнение. Оно может быть усложнено требованием подчеркивать одновременно несколько явлений — новое и ранее усвоенные. Учитель задает сначала подчеркивание одного явления, затем проводит в классе подчеркивание нескольких явлений одновременно (скажем, определенного артикля — одной чертой, а неопределенного — двумя чертами) и задает упражнение такого же типа на дом. Упражнение может быть еще более усложнено требованием дать соответствующее устное объяснение своих действий.

Такая работа очень много дает учащимся: они получают возможность наблюдать различные случаи употребления данного явления и учатся отличать его от усвоенных ранее. Важно и то, что осмысление сопровождается зрительным (чтение и письмо), слухо-моторным (чтение и слушание) и двигательным (письмо) моментами, что способствует лучшему запоминанию.

В процессе такого рода упражнений уточняются границы действия данного правила и предупреждается столь часто встречающееся произвольное расширение их (например, правило спряжения слабых глаголов переносится нередко на все глаголы вообще и т. п.).

Наконец, в процессе выполнения этого упражнения учащийся не только осмысливает данное грамматическое явление, но и приобретает умение **узнавать** грамматические формы и конструкции в тексте, что необходимо для правильного чтения и понимания текстов.

Выписывание грамматических явлений в сущности не отличается от подчеркивания по главной трудности, которая в обоих случаях заключается в узнавании, но оно менее трудоемко, поскольку не требует переписывания всего текста. Это упражнение наиболее подходит для домашнего задания. Его можно усложнить, потребовав от ученика устного обоснования.

Можно указать следующие примеры упражнений по выписыванию и списыванию с подчеркиванием:

1) списать текст, подчеркнуть подлежащее одной чертой, а сказуемое двумя чертами; определить порядок слов в предложении (упражнение в узнавании порядка слов);

2) выписать из определенной части текста все глаголы с указанием основных форм (работа над основными формами);

3) выписать все имена прилагательные в их первоначальной форме по следующему образцу: Ich habe ein schönes Buch — schön (склонение прилагательных);

4) выписать из текста предложения с глаголом в пассивной форме и определить временную форму, в которой употреблен глагол (закрепление пассива);

5) выписать все предложения с конъюнктивом и перевести их на русский язык (закрепление конъюктива).

Грамматический разбор¹ — наиболее гибкое и легко приспособляемое к различным целям и различному материалу упражнение.

С точки зрения применяемых при разборе знаний по грамматике он может быть:

а) морфологическим,

б) синтаксическим,

в) морфолого-синтаксическим,

г) морфолого-словообразовательным: о последнем виде анализа можно говорить в связи с тем, что словообразование проходится в школе прежде всего в связи с морфологией.

Разбор может быть полным и частичным или выборочным.

По методике проведения различается самостоятельный разбор и разбор, проводимый под руководством учителя (в этом случае степень самостоятельности учащихся будет различна).

По характеру лексического состава предложения разбор можно подразделить на:

а) разбор предложения с незнакомыми словами;

б) разбор предложения, содержащего только знакомую лексику.

¹ Ср. статью И. И. Богдановой «Грамматический разбор в средней школе» в сборнике «Вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе», Учпедгиз, 1956.

Точно также различают анализ знакомого слова и анализ незнакомого слова.

Каждый из этих видов разбора может представлять большие и меньшие трудности и служить различным конкретным целям; различные виды разбора могут применяться изолированно и в сочетании друг с другом.

Ведущими среди этих видов разбора являются два: разбор предложения со знакомой лексикой и разбор предложения, содержащего незнакомую лексику; если речь идет о слове, то имеется в виду разбор знакомого слова и разбор незнакомого слова.

Оба эти вида разбора служат для осмысления и сохранения в памяти правил грамматики и выработки умения пользоваться ими, однако в первом случае ведущим будет закрепление знаний, а во втором случае — развитие умения пользоваться знаниями по грамматике для понимания незнакомого текста или незнакомого слова.

Первый из этих видов разбора может быть полным или частичным в зависимости от того, какие грамматические явления закрепляются; второй вид разбора будет, как правило, частичным и обязательно морфолого-синтаксическим.

Любой из видов разбора предложения или слова имеет не только большое учебно-практическое, но и образовательное и воспитательное значение. Процесс разбора связан с анализом и синтезом, сопоставлением и противопоставлением. Все это развивает мышление учащихся, а преодоление трудностей, связанных с разбором, укрепляет их волю.

По своей природе грамматический разбор является упражнением познавательным, поскольку он требует в основном лишь узнавания изученных грамматических явлений в тексте (предложении, слове), но отнюдь не их воспроизведения.

Учебно-практические преимущества грамматического разбора перед другими упражнениями сводятся к следующему:

а) он может служить для усвоения любых грамматических явлений, взятых изолированно или в любом сочетании;

б) он дает богатые возможности для сопоставления и противопоставления разных грамматических явлений, т. е. для дифференцировки грамматических явлений, похожих друг на друга;

в) он используется для повторения и систематизации материала, поскольку может охватывать целый ряд грамматических явлений одновременно.

Разбор знакомого слова может применяться во всех классах в целях закрепления знаний по морфологии и словообразованию. Объем этого анализа может быть различным: на младшей ступени он может ограничиваться установлением принадлежности слова к части речи, падежа, лица; постепенно в него включаются такие моменты, как определение состава слова (префикс, суффикс, корень, определяемое и определяющее слово и пр.), временной формы глагола, степени сравнения прилагательного и т. д. В про-

пессе анализа знакомого слова подготавливается умение анализировать незнакомое слово в целях его понимания.

Разбор предложения, содержащего только знакомую лексику, применяется во всех классах (причем в различных классах трудность этого анализа, конечно, будет различной) в качестве одного из упражнений по осмыслению грамматического материала.

Разбор проводится на родном языке. Требовать от учащихся разбора на иностранном языке значит ставить перед ними трудности, отвлекающие от основной цели обучения: заставляя учащихся разбирать предложения на иностранном языке, учитель произвольно увеличивает словарь-минимум без всякой в том необходимости.

Разбор может вестись путем постановки вопросов к членам предложения и без вопросов; второй вид работы труднее первого, так как он требует весьма развитого навыка в определении членов предложения. Вопросы должны ставиться на немецком языке, чтобы разбор не превратился в упражнение, проводимое на уроках русского языка. Например, в предложении *Ich spreche ihn* дополнение отвечает не на вопрос *с кем*, а на вопрос *wen*?

Вопросы к членам предложения должны быть осмысленными. Нельзя, например, к предложению «*Der Sommer ist da*» ставить вопрос «*Wo ist der Sommer?*» и т. п.

Порядок разбора может быть различным. Он определяется типом предложения, целью и объемом разбора. Можно было бы рекомендовать, например, такой порядок полного (морфолого-синтаксического) разбора простого распространенного предложения, содержащего только знакомую лексику:

1. Установление цели высказывания (повествовательное, вопросительное или восклицательное предложение).
2. Определение структуры (распространенное или нераспространенное предложение).
3. Выявление того, является ли предложение личным, безличным или неопределенно-личным.
4. Нахождение сказуемого и подлежащего.
5. Нахождение второстепенных членов предложения.
6. Определение группы подлежащего и группы сказуемого.
7. Морфологический разбор.

Этот порядок является примерным. Очень часто при определении членов предложения приходится применять морфологический разбор; например, в поисках подлежащего сосредоточивается внимание на существительных или местоимениях в номинативе, для нахождения сказуемого анализируются личные формы глагола.

Порядок разбора сложного предложения может быть следующим:

1. Установление типа предложения (сложносочиненное или сложноподчиненное).
2. Установление частей сложного предложения (главного, придаточного, сочиненных) и видов связи предложений.

3. Разбор отдельных предложений, в ходе которого устанавливается (применительно к придаточному предложению):

а) место предложения (начальное, конечное, срединное),

б) степень подчинения (придаточное первой, второй и т. д. степени),

в) вид придаточного предложения по значению (определительное, дополнительное и т. д.).

Далее разбор идет в такой же последовательности, как и при простом предложении.

При членении сложноподчиненных предложений следует сначала определить придаточное предложение (это можно сделать, руководствуясь внешними признаками — наличием определенных союзов, характерного для придаточного предложения порядка слов и др.), а потом — главное.

Учитель должен организовать работу так, чтобы и при разборе предложения со знакомой лексикой учащийся руководствовался внешними формальными признаками, отвлекаясь там, где это можно, от известного ему значения слова. Этому способствуют наводящие и контрольные вопросы учителя.

Разбор незнакомого слова проводится с целью раскрытия его значения и с целью закрепления правил морфологии и словообразования. Он может быть полным и частичным, устным и письменным, классным и домашним и применяется на всех ступенях обучения. Чаще всего этот разбор бывает частичным, ибо ведущим для него является раскрытие значения слова, для чего полный разбор необязателен. В процессе разбора незнакомого слова учащиеся закрепляют знания по морфологии и словообразованию не просто как таковые, а как средства для понимания новых слов.

Разбор незнакомого слова начинается с самых простых опознаваний, затем постепенно усложняется. Такими простыми опознаваниями будет отнесение слова к той или иной части речи по внешним признакам (артикуль, суффикс, окончание), определение падежа существительных, лица глаголов и пр.

Разбор незнакомых слов всегда будет иметь место при разборе предложения с незнакомыми словами.

Разбор предложения, содержащего наряду со знакомой лексикой и незнакомую тоже является опознавательным упражнением, однако более трудным, чем разбор предложения со знакомыми словами. Первое из этих упражнений подготавливается в ходе второго и является дальнейшей ступенью усвоения грамматики. Сущность его заключается в том, что здесь не только закрепляется грамматический материал как таковой, но и, что особенно важно, развивается умение применять знания по грамматике для понимания текста с незнакомыми словами. Такой разбор является неотъемлемой частью аналитического чтения и может широко применяться начиная с 6-го класса, хотя отдельные элементы его будут встречаться уже в 5-м классе.

Перевод
упражнений
но три части
умения приме
текстом и ко
Перевод
боте над си
помогает ус

glücklich — с
erfolgreich —
fruchtbar — г

Перевод
случай изме
фиксами, на
schlagen — б
schließen — к

Запомн
стадия трен
торной), од
ты по
разгов.

Для ил
тельных уп
ленный пер
ты — без об

1. Подс

weg —
wer ist
« ist
« ist
« ist

Все сл
проситель
простране
По данны
они долж
но облегче
указываю

2. W

Перевод на родной язык является завершающим упражнением первой ступени усвоения, преследующим одновременно три цели: осмысление и первичное закрепление правила, развитие умения применять знания по грамматике в работе над иностранным текстом и контроль первичного усвоения материала.

Перевод на родной язык служит этим целям не только при работе над синтаксисом, но и при изучении морфологии, так как он помогает усвоить семантику префиксов и суффиксов. Например:

glücklich — счастливый, unglücklich — несчастный
erfolgreich — успешно, erfolglos — безуспешно
fruchtbar — плодородный, fruchtlos — бесплодный и т. п.

Перевод на родной язык помогает осмыслить и более сложные случаи изменения значения слова, связанного с префиксами и суффиксами, например:

schlagen — бить, beschlagen — обить, zerschlagen — разбить,
schließen — кончить, beschließen — решить, verschließen — запереть.

Запоминание материала. Вторая стадия усвоения — это стадия тренировки (слуховой, зрительной, артикуляционной и моторной), однако, сущность ее заключается в переходе от работы по готовым образцам к работе без образцов.

Для иллюстрации этого положения приводим ряд последовательных упражнений, с помощью которых осуществляется постепенный переход от работы по образцам к более трудному виду работы — без образцов.

1. Подставить пропущенные слова:

wer — кто?	wir — мы	wie — как?
wer ist lustig?	wir schreiben	wie ist der Hase?
« ist hier?	« zählen	« ist das Mädchen?
« ist rechts?	« lesen	« ist der Hund?
« ist links?	« gehen	« ist das Haus?

Все слова этого упражнения и приводимые конструкции (вопросительное предложение с вопросительным словом, простое пространное утвердительное предложение) — знакомы учащимся. По данным образцам: wer ist lustig? wir schreiben; wie ist der Hase? они должны дополнить несколько предложений. Задача максимально облегчена с помощью кавычек под словами wer, wir, wie, которые указывают учащимся недостающие слова.

2. Wer oder Wir oder Wie?

— ist da?	— ist die Blume?	— arbeiten
— ist der Brief?	— laufen	— ist alt?
— ist grau?	— liegen	— lernen
— ist unten?	— ist das Buch?	— ist der Hut?

Учащиеся должны поставить вместо черточек недостающие слова. Это по сути дела также работа по готовому образцу, ибо конструкция данных предложений и все слова хорошо знакомы учащимся. И все же это упражнение существенно отличается от предыдущего. Прежде всего, учащийся не имеет перед глазами образца, он должен восстановить его по памяти; во-вторых, учащийся должен решить — какое из трех слов употребить в данном предложении. Правда, задача здесь облегчена тем, что возможности выбора ограничены тремя словами, данными учащемуся, но все же необходимость выбора налицо.

Посмотрим, как происходит дальнейший отход от образца.

3. Поставить вопросы к предложениям по образцу:

Die Blume ist blau — wie ist die Blume?

Der Globus ist rund, die Beere ist klein, die Tafel ist groß, der Lappen ist grau, die Klasse ist groß.

4. Поставить вопросы с вопросительным словом was: der Hof ist groß, die Tafel ist schwarz, das Buch ist interessant, die Tafel ist da.

5. Поставить вопросы с вопросительным словом wer: der Mann ist alt, der Knabe ist krank, Grischa ist da, der Lehrer ist hier, das Kind ist klein.

6. Поставить вопросы с вопросительными словами wer, was, wie (если можно, поставьте по два вопроса), переведите вопросы на русский язык:

Das Haus ist hoch; der Lehrer ist hier; das Zimmer ist warm; der Knabe ist klein; das Mädchen ist schön.

Упражнения 3—6 отводят учащегося все дальше от образца.

Упражнение 3 заключается в том, чтобы учащийся составил вопрос, который он раньше мог только дополнить. Правда, здесь дается образец, однако он совершенно иного рода, чем в упражнении 1: в первом случае речь шла о повторении образца, во втором дается образец, по которому нужно составить новые вопросительные предложения. В упражнениях 4 и 5 образец вообще отсутствует: учащийся ограничивается тем, что употребляет определенное вопросительное слово. Упражнение 6 ставит довольно сложную задачу: оно связано с самостоятельным составлением вопросительных предложений и выбором подходящего вопросительного слова; к некоторым предложениям нужно поставить по два вопроса.

Таким образом учащийся постепенно переходит от повторения осмысленных ранее образцов к их комбинированию, а затем и к отказу от образцов. Однако, в целом работа на данной стадии не является еще свободным творческим применением языкового материала: это умение достигается на третьей стадии усвоения, о которой речь пойдет ниже.

Рассмотрим упражнения, применяющиеся на второй стадии.

Дополнения состоят в том, что вместо точек ставятся подходящие окончания, суффиксы, слова. Такого рода упражнения

подготовит для
явлений — как
Например.
можно дать ста
деленный артик
парадигмы ста
писать личные
писанными гла
имения» (дают
«дописать пред
предложениях у
Упражнения

стадии усвоения
что учащийся
определенный
этой ступени,
лении артикл
Заметим к
ля, некоторы
жен быть уп
ибо он чрезм
ения к дезо

Различно
применяются
преобразован
рот — преобр
К о м б
видное место
ющих перех
упражнения
должен обра
цию.

Примени
приставок, с
в синтаксисе
из данных
простых и

На всех
ре бл е н
рецептивных
струкций),
ведение го
усвоения
сказов и
стов. Ин

подходят для закрепления самых различных грамматических явлений — как морфологических, так и синтаксических.

Например, для закрепления знаний о роде существительных можно дать следующее упражнение: дописать пропущенный определенный артикль — Tisch, — Buch, — Decke и т. д. Для закрепления парадигмы спряжения глаголов можно дать упражнение типа: «дописать личные окончания глаголов» (даются предложения с недописанными глаголами) или: «написать вместо точек личные местоимения» (даются глаголы в соответствующем лице и числе), или: «дописать предложения, заменив точки недостающим глаголом» (в предложении указывается все, кроме сказуемого).

Упражнения в дополнении применяются не только на второй стадии усвоения. Например, дописывание артикля, при условии, что учащийся сам должен установить, какой артикль требуется — определенный или неопределенный, — задача слишком сложная для этой ступени, поскольку речь здесь идет о самостоятельном употреблении артикля.

Заметим кстати, что, давая упражнения в дописывании артикля, некоторые авторы ставят черточки и там, где артикль не должен быть употреблен. Такой прием нельзя считать оправданным, ибо он чрезмерно осложняет работу учащихся и ведет вместо усвоения к дезориентации.

Различного рода преобразования также с успехом применяются на второй стадии усвоения во всех классах. Например: преобразования из единственного во множественное число и наоборот — преобразования по падежам, залогам и пр.

Комбинационные упражнения занимают видное место в качестве завершающих упражнений, подготавливающих переход к самостоятельному применению материала. Эти упражнения состоят в том, что из определенных слов учащийся должен образовать новую, требующуюся в данном случае конструкцию.

Применительно к морфологии это будет составление слов из приставок, суффиксов и определенных корней (по образцу) и т. п.; в синтаксисе — это может быть построение предложений по образцу из данных слов или составление сложных предложений из ряда простых и т. п.

Упражнения для употребления материала в речи.

На всех трех стадиях материал усваивается в процессе его употребления. Однако на первой стадии это употребление носит рецептивный характер (узнавание грамматических форм и конструкций), на второй стадии — в основном репродуктивный (воспроизведение готовых образцов или их комбинирование): на третьей стадии усвоения мы имеем дело с составлением предложений, пересказов и с особо трудными случаями аналитического чтения текстов. Иными словами, третья стадия усвоения дает окончательное

оформление всем тем умениям по иностранному языку, которые предусмотрены программой. На этой стадии соответственно применяются следующие упражнения: обратный перевод, перевод на иностранный язык, составление предложений, описание картинок, пересказы, короткие сообщения на иностранном языке.

Обратный перевод подробно описан в главе VII. Специфика его применения при закреплении грамматического материала состоит в следующем:

а) предназначенный для обратного перевода текст должен содержать подлежащие закреплению грамматические формы и конструкции и хорошо усвоенную лексику, но не новый грамматический и лексический материал одновременно;

б) обратный перевод является как бы переходным этапом от второй стадии к третьей, поскольку он, с одной стороны, является работой по готовому образцу (переводимый на родной язык иностранный текст), а с другой стороны, граничит с самостоятельным составлением предложений на иностранном языке (при переводе на иностранный язык учащийся не имеет перед собой иностранного текста) и содержит такой вид работы, как сравнение различных иностранных грамматических форм и конструкций между собой;

в) обратный перевод служит для систематизирующего закрепления, поскольку здесь учитель имеет возможность проанализировать целый ряд грамматических явлений и провести их сравнение между собой;

г) обратный перевод строится в различных классах по-разному: он может начинаться с отдельных грамматических форм и доводиться до перевода сложных текстов.

Перевод на иностранный язык и его применение подробно освещены в гл. «Перевод».

Составление предложений на иностранном языке—упражнение в более или менее свободном употреблении грамматического материала. Это упражнение может иметь различные формы, не одинаковые по своей трудности:

а) Вопросы и ответы по текстам, предназначенным для синтетического чтения—один из наиболее употребительных видов этого упражнения. Поскольку их составление не представляет лексических трудностей, все внимание учащихся направлено на применение грамматических явлений, подлежащих закреплению. Вопросы можно составлять к отдельным предложениям, к абзацам и к целым текстам. Второй вид вопросов труднее первого, а третий—труднее второго. Ответы на эти вопросы также представляют собой цепочку упражнений с возрастающей трудностью. (См. гл. VIII, § 88.)

На младшей ступени будут преобладать вопросы к предложениям, на средней—вопросы к предложениям и абзацам, на старшей прибавляются вопросы к целым текстам.

б) Составление предложений с данными словами и грамматическими явлениями

на пример: состав
ные слова):
в) Состав
ленную тем
данного гр
составьте предло
в нем пассив).
Это упражне
По образцу, вып
полняться дома
Описани
лением предло
поскольку: а) я
в словесной фор
Разумеется,
тесно связана
мог применять п
на, далее, дава
тический матери
и ответов. В пр
гие грамматиче
и спряжение, (с
пр.), так и син
ний, порядок
становки вопро
учащимся опр
одолеваются в
может сопрово
может потреб
времени, что
существительн
изучаемого ма
Состав
с обязательн
ний может пр
краткими, со
школы, «мой
ленными. (На
вать переска
вчерашний д
ка и т. д.).
Сообщени
постановки
веты записы
сообщения.
На трет
рассчитанн
Эти упражн

(например: составьте предложение в имперфекте, используя подчеркнутые слова);

в) Составление предложений на определенную тему и с обязательным применением данного грамматического явления (например: составьте предложения на тему пройденного текста и употребите в нем пассив).

Это упражнение делается сначала письменно, а потом устно. По образцу, выполненному в классе, такие упражнения могут выполняться дома с обязательной последующей проверкой.

Описание картин является по сути дела тоже составлением предложений, но оно сложнее предыдущих упражнений, поскольку: а) языковой материал не дается и б) тема дается не в словесной форме, а в виде изображения.

Разумеется, что картина по своему содержанию должна быть тесно связана с тематикой изучаемых текстов, чтобы учащийся мог применять при ее описании пройденную лексику; картина должна, далее, давать возможность закреплять определенный грамматический материал. Описание картины может состоять из вопросов и ответов. В процессе такой работы могут закрепляться очень многие грамматические явления, как морфологические (склонение и спряжение, образование степеней сравнения прилагательных и пр.), так и синтаксические (построение вопросительных предложений, порядок слов, инфинитивные конструкции и пр.). Путем постановки вопросов учитель получает возможность ставить перед учащимся определенные грамматические трудности, которые преодолеваются в процессе составления ответов. Описание картины может сопровождаться различными заданиями: например, учитель может потребовать, чтобы картина описывалась в указанном времени, чтобы при описании были использованы определенные существительные или глаголы и т. п., в зависимости от класса, изучаемого материала и конкретной цели.

Составление сообщений на определенную тему с обязательным применением определенных грамматических явлений может применяться с 6-го класса. Сообщения эти должны быть краткими, составленными на простую тему (описание класса или школы, «мой день», «на катке» и т. п.) и грамматически целенаправленными. (Например, для закрепления имперфекта следует использовать пересказ не о дне школьника вообще, а о том, как проведен вчерашний день; для закрепления пассива подходит описание урока и т. д.).

Сообщения могут составляться в классе коллективно, в процессе постановки вопросов и составления ответов на них. Вопросы и ответы записываются на доске и в тетрадях, из ответов составляются сообщения.

На третьей стадии усвоения применяются также упражнения, рассчитанные на перевод предложений с незнакомой лексикой. Эти упражнения, как уже указывалось ранее, являются опознава-

тельными. Однако узнать грамматическое явление в тексте с незнакомыми словами часто труднее, чем составить предложение с этим грамматическим явлением. Например, совсем не трудно составить простое нераспространенное предложение из усвоенных слов и довольно трудно распознать подлежащее и сказуемое в таком же предложении, состоящем из незнакомых слов. Общее между переводом предложения с незнакомыми словами и другими упражнениями третьей стадии усвоения состоит в том, что нужно с а м о с т о я т е л ь н о у п о т р е б и т ь изученный грамматический материал в р е ч и.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ГРАММАТИКОЙ НА РАЗЛИЧНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ

§ 52. Младшая ступень.

В пятом классе учащиеся изучают довольно большой по объему и сложный по содержанию грамматический материал. С одной стороны, это необходимо для решения основной задачи, стоящей перед пятым классом — овладеть умением читать и понимать слова, предложения и несложные тексты на иностранном языке; с другой стороны, это вполне возможно, поскольку учащиеся уже овладели в четвертом классе основами грамматики родного языка и по общему уровню своего развития способны воспринять грамматику немецкого языка.

Из грамматики родного языка учащийся, перешедший в 5-й класс, должен знать существительное, прилагательное, местоимение и их склонение, глагол и его спряжение; он должен иметь понятие о простом и сложном предложении, о главных и второстепенных членах предложения, о составе слова. В пятом классе все эти сведения расширяются и углубляются.

Наличие этих знаний по русскому языку, а также довольно хорошо развитого умения читать и анализировать русские тексты и общий уровень развития учащихся к началу их обучения в 5-м классе позволяет сообщить им некоторые элементарные сведения по морфологии и синтаксису немецкого языка.

При объяснении грамматического материала в 5-м классе учитель руководствуется основными требованиями, которые были изложены в начале данной главы. Особое внимание нужно уделить принципу опоры на родной язык и наглядности при объяснении.

Поскольку в 5-м классе учащиеся еще не располагают знаниями по немецкой грамматике, на которые мог бы опереться учитель при объяснении тех или иных грамматических явлений, родной язык учащихся является здесь наиболее важным средством объяснения грамматического материала. Ниже будет показано, что это средство может быть с успехом применено даже при объяснении такой сложной темы, как артикль, который в русском языке отсутствует. Используя родной язык учащихся, учитель должен тщательно учи-

тывать, что учащимся пройдено к данному моменту по грамматике русского языка.

Широкое применение наглядности обуславливается психическими особенностями учащихся 5-го класса, образностью их мышления. Для объяснения и усвоения грамматического материала здесь применяются таблицы и схемы, выполняемые на доске (лучше всего — цветными мелками) и списываемые в тетради с применением цветных карандашей, отпечатанные типографским путем и сделанные в красках учителем или самими учащимися. Сюда относятся: парадигма склонения существительных, парадигма спряжения глаголов, схема образования количественных числительных до 100, схемы прямого и обратного порядка слов в простом предложении и др.

Наиболее трудной среди тем, изучаемых в 5-м классе, является артикль, в особенности — значение и употребление определенного и неопределенного артикля. Как уже указывалось, в русском языке категория определенности и неопределенности выражается лексическим путем, что и является главной причиной трудностей в понимании и усвоении учащимися артикля. И все же учитель имеет возможность и здесь использовать родной язык учащихся.

Сначала артикль изучается как «родовое слово», т. е. как слово, показывающее род существительного. К тому моменту, когда нужно объяснить разницу в значении определенного и неопределенного артикля, учащиеся уже знают, как эти артикли пишутся и читаются. Задача учителя заключается в том, чтобы показать учащимся, что определенный артикль употребляется тогда, когда предполагается, что слушающему (читающему) известен именно тот предмет, о котором идет речь (конкретный предмет, а не предмет вообще), а неопределенный артикль — когда предполагается, что слушающий (читающий) не знает, о каком именно конкретном предмете идет речь (хотя данный предмет вообще он может себе хорошо представлять). Это можно объяснить при помощи, скажем, следующего рассказа учителя.

Ученики играют в футбол. Вдруг мяч сильно ударился о штангу и упал наземь, даже не подскочив. Игра приостановилась. Что случилось с мячом? Капитан команды говорит: «Покажите мне мяч!»

Осмотрев мяч, он убедился, что отремонтировать его уже нельзя. Нужно купить новый. Через некоторое время ребята идут в магазин за мячом. На полке магазина лежит много мячей — с желтыми, черными и белыми покрышками. Капитан команды обращается к продавцу:

- Покажите мне мяч, пожалуйста!
- Вам какой мяч? — спрашивает продавец.
- Все равно какой, был бы только крепкий.

Затем учитель спрашивает:

— Как вы думаете, почему на площадке никто не спросил капитана, какой он мяч имеет в виду, а в магазине его спросили, какой мяч ему показать.

Учащиеся без труда ответят, что в первом случае все понимали, что речь может идти только об одном мяче, о том, которым играли, а во втором случае мячей было много, и продавец не знал, какой именно мяч хочет посмотреть мальчик.

Делается вывод: в первом случае речь шла об определенном мяче, а во втором случае — об одном из мячей. Если речь идет об определенном предмете, который известен тем, к кому обращаются — в немецком языке употребляется определенный артикль, когда речь идет об одном из многих предметов, и слушающий не знает, о каком именно — употребляют неопределенный артикль. Беседа продолжается:

— Представьте себе теперь, что рассказанный мной случай произошел в Германии. Вы знаете, как по-немецки мяч. Теперь подумайте, с каким артиклем употребил бы это слово капитан на площадке и с каким артиклем он употребил бы его в магазине?

Практика показывает, что в большинстве случаев учащиеся дают правильный ответ. Получив ответ, учитель может в целях дальнейшего осмысления учащимися семантики определенного и неопределенного артикля проанализировать несколько предложений из учебника и предложить классу определить, почему в одних случаях употреблен определенный артикль, а в других — неопределенный.

Далее последует серия упражнений, построенная согласно изложенным выше требованиям.

Много внимания уделяется в 5-м классе существительному. Прежде всего, учитель должен научить учащихся узнавать существительное среди других частей речи: это пригодится в дальнейшем при анализе и переводе текстов с незнакомыми словами. Основные признаки, по которым можно узнать немецкое существительное — наличие артикля, определенных суффиксов и написание слова с большой буквы. В 5-м классе учащиеся руководствуются при отнесении слова к существительным прежде всего первым и третьим из этих признаков, из суффиксов имен существительных им известны здесь только -е, -ег, -ен(п), -ер, -ел, -ин, -шен. Нужно учитывать признаки существительного во взаимосвязи, чтобы не ошибиться. Так, с заглавной буквы пишется и всякое другое слово, если им начинается предложение, суффикс -ен присущ неопределенной форме глаголов, суффикс -ег — сравнительной степени прилагательных, артикль может стоять непосредственно перед прилагательным, предшествующим существительному и т. д. Но одновременное наличие артикля, заглавной буквы и соответствующего суффикса почти исключают возможность ошибки при отнесении слова к разряду существительных. Это нужно специально объяснить учащимся и затем провести серию упражнений, рассчитанных на привитие умения отличать существительное от других частей речи.

Учитель должен показать учащимся на ряде примеров, что род существительных в русском и немецком языках не совпадает, поэтому существительное нужно запоминать вместе с артиклем, показывающим род.

Однако
ствительно
щиеся уме
го, его па
нения и
тельных,
и и и, а п
Образо

ментов —
классе.
странен в
нейшем
оба комп
ствитель
известны
ляющее,
дает уда
прилагат
пионерск
гие случ
ления у
на доске
учитель
слово па
из комп
сложны
первое с
вают, ч
сущест
воде от
что пер
рое—он
тут же
этого
ставны
Зак
ние эт
речи у
упраж
а)
б)
делен
двумя
1
нения
предл
ходящ
емой
12 и.

Однако такое общее недифференцированное умение выделять существительное среди других слов недостаточно: необходимо, чтобы учащиеся умели определять по внешним признакам род существительного, его падеж, число. Учащимся нужно объяснить систему склонения и образования множественного числа немецких существительных, а объяснив ее, можно тренировать их сначала в узнавании и, а потом и в образовании и падежа и числа.

Образование сложных существительных без соединительных элементов — один из важных грамматических фактов, изучаемых в 5-м классе. Известно, что этот способ словосложения весьма распространен в немецком языке, его усвоение поможет учащимся в дальнейшем раскрывать значение незнакомых сложных слов, один или оба компонента которых им известны. Объяснение сложных существительных нужно начинать со слов, оба компонента которых известны и указать при этом, что первое из этих слов — определяющее, а второе — определяемое. На определяющее слово всегда падает ударение. Первое слово обычно переводится на русский язык прилагательным, а второе — существительным: *das Pionierlager* — пионерский лагерь, *das Pionierzimmer* — пионерская комната (другие случаи в 5-м классе не проходятся). При объяснении этого явления учитель может применить индуктивно-дедуктивный метод: на доске пишется два сложных слова, состоящих из знакомых слов, учитель читает их и дает классу возможность установить, на какое слово падает ударение. Затем устанавливается семантика каждого из компонентов и сложного слова в целом. Проанализировав ряд сложных слов, учитель спрашивает, какой частью речи переводится первое слово, а какой частью — второе. Учащиеся легко устанавливают, что в первом случае употреблено прилагательное, а во втором — существительное. Далее указывается, что прилагательное в переводе отвечает на вопрос *какой?*, *какая?*, *какое?*, откуда выводится, что первое слово сложного существительного — определяющее, а второе — определяемое. Затем формулируется правило, которое учащиеся тут же применяют для чтения и перевода сложных существительных этого типа. Они должны прочитать такие слова, разбить их на составные части, перевести.

Закрепление знаний об артикле и существительном и применение этих знаний происходит в процессе чтения текстов, слушания речи учителя и специальных упражнений. Последовательность этих упражнений примерно следующая:¹

- а) чтение текстов и выписывание существительных с артиклем;
- б) выписывание существительных с артиклем, причем неопределенный артикль подчеркивается одной чертой, а определенный — двумя;

¹ Здесь, как и во всех остальных случаях, когда описываются упражнения по грамматике, не имеется в виду, что учитель должен применить все предлагаемые упражнения; он должен лишь выбрать из них наиболее подходящие для данных конкретных условий, не нарушая однако рекомендуемой здесь последовательности.

в) выписывание существительных с объяснением употребления определенного или неопределенного артикля;

г) то же с определением рода существительного по артиклю;

д) то же с определением падежа существительного;

е) подстановка определенного артикля к существительному единственного числа именительного падежа вместо черточки, по готовому образцу;

ж) то же без готового образца;

з) то же с подстановкой артикля в косвенных падежах, по готовому образцу;

и) то же без готового образца;

к) подстановка определенного или неопределенного артикля вместо черточек (именительный падеж);

л) то же в косвенных падежах, падеж должен быть ясен из контекста;

м) обратный перевод простых предложений, содержащих существительное с определенным и неопределенным артиклем (типичные, известные учащимся случаи);

н) перевод на иностранный язык отдельных простых предложений, предусматривающий употребление существительного с определенным артиклем;

о) то же с неопределенным артиклем;

п) перевод на иностранный язык небольших предложений (2—3), связанных по содержанию, с употреблением в первом из них неопределенного, а в последующих — определенного артикля;

р) постановка вопросов к предложениям текста, содержащим существительные с определенным и неопределенным артиклем и составление ответов на них, сначала близких к предложению текста, затем — с заменой одних существительных другими, например: *Mischa hat ein Buch. Hat Mischa ein Buch? Ja, Mischa hat ein Buch. Was hat Mischa? Mischa hat ein Heft, einen Bleistift, eine Feder, eine Mappe;*

с) описание картинки, на которой изображен ряд различных предметов, по образцу: *Das ist ein Haus, das ist eine Straße, das ist ein Knabe* и т. д.;

т) описание, построенное по образцу: *Das ist ein Haus, das Haus ist groß. Das ist eine Straße, die Straße ist breit. Das ist ein Knabe, der Knabe ist klein.*

При проверке упражнений учитель всегда должен убеждаться, что учащиеся узнают существительное, его род, падеж по указанным им ранее признакам и употребляют его сознательно.

Учащийся часто путает неопределенный артикль с числительным *ein*, ибо они по своему звуко-буквенному составу ничем не отличаются друг от друга. Внешнее различие между ними состоит только в том, что артикль неударяем, а числительное носит на себе ударение. Избежать этой путаницы можно при помощи устных упражнений, рассчитанных на правильную постановку ударения и при помощи перевода на родной язык предложений с существитель-

ными, при которых имеется то неопределенный артикль, то числительное ein. Прежде чем переводить такие предложения, учащиеся должны обязательно прочитывать их вслух, для проверки правильности ударения.

Усвоение словообразования сложных существительных требует специальной работы.

Можно было бы рекомендовать для этого следующую серию упражнений:

а) переписывание текста, содержащего сложные существительные, с подчеркиванием последних, или выписывание сложных существительных:

б) членение сложных существительных на компоненты, установление определяемого слова; этому должно непременно предшествовать чтение слова, так как ударение падает на определяющее слово;

в) выделение определяемого слова по роду сложного существительного (сначала это упражнение делается на сложном слове, оба компонента которого известны учащимся, потом на сложных словах, где род второго компонента неизвестен учащимся);

г) дописывание второго (или первого) компонента известного учащимся сложного слова;

д) то же, с дописыванием второго слова и определенного или неопределенного (по заданию учителя) артикля;

е) перевод сложных слов на родной язык;

ж) обратный перевод сложных существительных;

з) перевод на иностранный язык предложений со сложными существительными:

и) употребление сложных существительных при постановке вопросов к отдельным предложениям текста и при ответах на эти вопросы (сначала в ответах употребляются имеющиеся в тексте сложные существительные, а потом и другие пройденные учащимися и подходящие для данного предложения сложные существительные);

к) составление предложений с заданными учителем сложными существительными (по определенному образцу).

Значительное внимание уделяется в 5-м классе теме «Глагол», из которой учащиеся должны усвоить сильное и слабое спряжение. К восприятию этого явления они достаточно подготовлены по русскому языку и поэтому учитель не встретится при его объяснении с особыми трудностями. Учащиеся лучше поймут и запомнят соответствующие парадигмы, если учитель применит при объяснении схему спряжения, где личные местоимения и личные формы глаголов выделены (см. пример ниже). Личные формы глаголов усваиваются учащимися постепенно; когда все элементы парадигмы будут усвоены учащимися раздельно, учитель систематизирует их в виде следующей схемы:

ich geh-e
du geh-st
er geh-t

wir geh-en
ihr geh-t
sie geh-en

Прежде чем усвоить сильное спряжение глаголов в настоящем времени, учащиеся должны усвоить слабое спряжение, поскольку личные окончания в нем — общие для всех глаголов немецкого языка, а особенностью сильного спряжения глаголов в презенс является лишь то, что они иногда меняют коренную гласную во втором и третьем лице единственного числа.

Сильное спряжение глаголов в настоящем времени может быть объяснено учащимся индуктивным путем: из предложений *du liest ein Buch, er liest ein Buch; du siehst den Lehrer, er sieht den Lehrer* учащиеся легко выведут правило о том, что глаголы *lesen* и *sehen* во втором и третьем лице единственного числа меняют гласную *e* на *ie*.

В целях закрепления спряжения глаголов можно дать следующие упражнения:

а) узнавание лица и числа глагола в тексте и со слуха (выписывание глаголов в определенном лице и числе, подчеркивание в переписанном тексте личных окончаний единственного и множественного числа и т. п.);

б) перевод на родной язык простых нераспространенных предложений с глаголами в разных лицах единственного и множественного числа;

в) обратный перевод такого рода предложений;

г) перевод на иностранный язык;

д) вопросы и ответы по тексту с употреблением глаголов в разных лицах единственного и множественного числа;

е) описание изображенных на картинке действий (только для третьего лица единственного и множественного числа);

ж) вопросы и ответы учащихся друг другу (сначала по образцу, данному учителем, затем — самостоятельно).

Закрепив спряжение слабых глаголов, учитель приступает к работе над сильными глаголами, повторяя вновь все стадии усвоения. Особенно важны при этом дифференцировочные упражнения: выписывание отдельными столбиками сильных и слабых глаголов из текста с устным объяснением, касающимся отнесения глаголов к группе сильного или слабого спряжения.

При работе над глаголами важно постоянно тренировать учащихся в образовании неопределенной формы из любой личной формы единственного и множественного числа: это необходимо для того, чтобы учащиеся могли впоследствии успешно работать со словарем.

Как уже указывалось выше, значительные трудности представляет для учащихся притяжательное местоимение *sein*. Учащийся должен твердо усвоить, что местоимение *sein* выражает принадлежность к третьему лицу единственного числа, следовательно употребляется только по отношению к этому лицу. Для закрепления этого правила лучше всего подходят перевод на родной язык, заполнение пропусков, обратный перевод и перевод на иностранный язык. Объяснению местоимения *sein* должно непременно предшест-

воватъ выяснение значений русских притяжательных местоимений *свой* (*своя, свое*) и *его* (*ее*).

Зная основные черты строя русского предложения, учащиеся получают в 5-м классе основные понятия о строе немецкого предложения. Наиболее трудным для усвоения является порядок слов немецкого предложения. В этой области наблюдается наибольшее количество ошибок вплоть до 10-го класса. Чтобы избежать этих ошибок, мешающих не только правильно говорить, но и понимать немецкое предложение, работу над порядком слов нужно начинать уже в 5-м классе. Сначала учащиеся должны научиться выделять подлежащее и сказуемое в простом нераспространенном предложении, а также твердо усвоить, что от порядка слов зависит с м ы с л немецкого предложения: если на первом месте стоит сказуемое-глагол, мы имеем дело с вопросительным предложением, если сказуемое-глагол стоит на втором месте в предложении без вопросительного слова, речь идет о повествовательном предложении. Место сказуемого в простом повествовательном предложении — показатель прямого и обратного порядка слов.

Объяснив порядок слов в простом распространенном предложении, учитель может систематизировать эти правила с помощью следующей наглядной схемы, показывающей место членов предложения и прежде всего сказуемого при различном порядке слов.

ПОРЯДОК СЛОВ В ПРОСТОМ РАСПРОСТРАНЕННОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ.

Прямой порядок слов: 1,—2,—3.

1. Подлежащее	2. Сказуемое	3. Второстепенные члены предложения
Mischa	schreibt	gut

Обратный порядок слов: 2!—1!—3.

2. Сказуемое	1. Подлежащее	3. Второстепенные члены предложения
Was	Mischa	gut?
Heute	Mischa	gut?
	Mischa	gut.

Идея данной схемы заключается в том, что место сказуемого-глагола является показателем порядка слов в предложении. Учащийся должен запомнить постоянный номер сказуемого (2); подлежащего (1) и второстепенных членов предложения (3). Для большей наглядности цифры следует выделить определенным цветом.

Цифры, стоящие в заголовке схемы, наглядно показывают место членов предложения.

Такая таблица может быть составлена и самими учащимися под руководством учителя.

Для закрепления знаний о порядке слов немецкого простого распространенного предложения могут служить следующие упражнения:

а) частичный синтаксический анализ предложений с установлением подлежащего и сказуемого и определением порядка слов данного предложения; это упражнение может проводиться устно и письменно, в последнем случае разбор сопровождается подчеркиванием подлежащего, сказуемого и второстепенных членов предложения различными условленными способами;

б) подстановка новых слов из усвоенного лексического запаса вместо подлежащего и сказуемого данных предложений;

в) заполнение пропусков в предложениях с пропущенным подлежащим или сказуемым; учащиеся должны установить порядок слов данного предложения и дописать недостающий член предложения; такое упражнение проводится сначала по готовому образцу, затем по схеме, и наконец самостоятельно;

г) обратный перевод предложений с различным порядком слов;

д) вопросы и ответы по текстам с употреблением различного порядка слов; -

е) перевод на иностранный язык предложений с употреблением прямого порядка слов, с употреблением обратного порядка слов, затем — в двух вариантах: с прямым и обратным порядком слов;

ж) составление предложений из данных учителем слов: с прямым порядком слов, с обратным порядком слов, в двух вариантах (с прямым и обратным порядком слов);

з) вопросы и ответы по картинке с употреблением прямого и обратного порядка слов;

и) самостоятельное составление предложений, согласно заданию, с прямым и обратным порядком слов.

Объяснение остального грамматического материала, подлежащего усвоению в 5-м классе, не представляет особых трудностей, а его закрепление проводится примерно так же, как и закрепление разобранных выше грамматических явлений.

§ 53. Средняя ступень.

В виду того, что в 6-м классе дается в основном н о в ы й грамматический материал, а в 7-м классе большое внимание уделяется с и с т е м а т и з а ц и и пройденного, характер работы в этих классах складывается различно, поэтому преподавание грамматики в каждом из этих классов должно быть рассмотрено отдельно.

Объяснение и закрепление грамматического материала в шестом классе.

В шестом классе изучаются грамматические правила двух родов: во-первых, такие, которые являются лишь уточнением и конкретизацией ранее пройденных правил (артикль и некоторые другие), во-вторых, такие, которые являются для учащихся новыми.

Остановимся прежде на материале первого рода.

В 6-м классе учащиеся должны усвоить ряд правил об артикле: употребление артикля перед существительными, имеющими определение, перед существительными, обозначающими предмет единственный в своем роде, перед превосходной степенью прилагательных; употребление неопределенного артикля перед существительными, служащими предикативом.

Все это лишь частные случаи общего правила, о котором подробно говорилось выше (см. § 50 и 52). Учитель легко может это показать на следующих примерах: *die Sonne* (предмет единственный в своем роде) и *das schönste Buch* (определенный артикль перед прилагательным превосходной степени). Предмет единственный в своем роде не может быть одним из однородных предметов. Существительное, имеющее при себе прилагательное в превосходной степени, также обозначает предмет **единственный в своем роде**.

Что касается правила о том, что существительное, выступающее в роли предикатива, употребляется с неопределенным артиклем, то оно существует в учебниках и программе скорее благодаря традиции, чем в силу своей правомерности. Если проанализировать языковой материал, то окажется, что дело вовсе не в том, что данное существительное является предикативом, а в том, что оно обозначает один из предметов, знание которого не предполагается у слушающего (читающего); когда же такое знание предполагается, то существительное в роли предикатива имеет при себе определенный артикль. Ср.: *Anna ist ein Mädchen*, *Das ist ein Buch*, но: *Das ist der Mond*, *Das ist die Sonne*.

В силу сказанного представляется целесообразным изъять данное «правило» из программы и из учебников.

Осмысление правила об опущении артикля перед существительными, выступающими в роли предикатива и обозначающими профессию, не представляет для учащихся особых трудностей, поскольку это совпадает с нормами родного языка. Трудность здесь заключается в том, что учащиеся в речи склонны либо отождествлять этот случай с такими моментами, когда артикль не опускается, либо распространять привычное им из родного языка явление на все случаи употребления артикля. Данная трудность должна преодолеваться главным образом путем дифференцировочных упражнений, состоящих в противопоставлении этого случая другим (*er ist ein Knabe* — *er ist Lehrer* и т. п.).

Новым в 6-м классе является правило образования степеней сравнения прилагательных. Из курса русского языка учащиеся

знают о существовании степеней сравнения и правила их образования. Это составляет для учителя весьма существенную опору при объяснении данного явления немецкой грамматики.

Наиболее подходящим для объяснения и первичного закрепления этого правила является индуктивно-дедуктивный метод. Можно было бы наметить следующие основные его моменты:

1) Учитель напоминает учащимся о данном явлении в русском языке; при этом устанавливается:

а) какие степени сравнения прилагательных существуют и что они означают,

б) как образуются сравнительная и превосходная степени.

2) Учащиеся наблюдают несколько предложений типа — Dieser Bleistift ist lang, dieser Bleistift ist länger, dieser Bleistift ist am längsten и подчеркивают суффиксы сравнительной и превосходной степени; лексика этих предложений должна быть знакома; нужно начинать с прилагательных, которые принимают в сравнительной и превосходной степени умлаут, поскольку этот случай наиболее типичен.

3) Формулируется правило. Сначала учащиеся отвечают на вопросы учителя, например: какая здесь степень сравнения? чем она отличается от положительной? какая здесь степень сравнения, чем она отличается от сравнительной? Затем, на основе ответов, формулируется правило, после чего правило уточняется учителем или прочитывается учащимися по учебнику и записывается на доске и в тетрадях.

4) Проводятся упражнения в узнавании различных степеней сравнения прилагательных в учебнике или на доске; эти упражнения сопровождаются переводом на родной язык.

5) По заданию учителя учащиеся образуют сравнительную и превосходную степени сравнения от данных прилагательных (изолированные слова).

6) Переводятся на иностранный язык прилагательные во всех степенях сравнения (устно и письменно, изолированно и в предложении).

7) Составляются предложения с прилагательными в различных степенях сравнения (из определенных слов, по картинке, самостоятельно).

В шестом классе проходится довольно большой материал по теме «Глагол». Остановимся на наиболее трудных моментах этой темы.

При объяснении и закреплении спряжения возвратных глаголов учитель имеет возможность использовать ряд уже имеющихся у учащихся знаний и умений, а именно:

а) умение спрягать немецкие глаголы вообще (как известно, по личным окончаниям возвратные глаголы не отличаются от невозвратных):

б) умение склонять личные местоимения,

в) знание русских возвратных глаголов на -ся.

В отличие от русских возвратных глаголов, которые имеют во всех лицах единственного и множественного числа частицу *-ся (-сь)*, немецкие возвратные глаголы меняют форму местоимения в зависимости от лица и числа. Далее, немецкое возвратное местоимение в отличие от частицы *-ся*, которая всегда стоит после глагола, может находиться перед глаголом в неопределенной форме или если он имеет при себе вспомогательный или модальный глагол.

Объяснение следует начинать с разбора русского возвратного глагола. Нужно установить, что частица *-ся* есть сокращенное и слившееся с глаголом местоимение *себя*. Это создаст основу для объяснения того факта, что немецкий возвратный глагол имеет при себе не частицу вроде русского *-ся*, а полное местоимение.

Установив эти факты, учитель напоминает учащимся склонение личных местоимений, которое уже пройдено ранее:

N.	ich,	wir,	du,	ihr,	er,	sie
G. ¹	—	—	—	—	—	—
D.	mir,	uns,	dir,	euch,	ihm,	ihnen
Akk.	mich,	uns,	dich,	euch,	ihn,	sie

Затем путем вопросов выясняется, что:

а) возвратный глагол требует, как всякий переходный глагол, прямого дополнения;

б) личное местоимение третьего лица при возвратном глаголе невозможно, поскольку он обозначает действие субъекта на самого себя (он умывает-ся = он умывает с е б я);

в) что, следовательно, немецкий возвратный глагол, если буквально переводить на русский язык, спрягается:

я умываю м е н я	мы умываем н а с
ты умываешь т е б я	вы умываете в а с
он умывает с е б я	они умывают с е б я.

Затем, повторив по приведенной выше таблице аккузатив личных местоимений, учитель подводит учащихся к спряжению возвратных глаголов.

В виде итога объяснения может быть дана схема:

местоимение в именительном падеже	глагол в личной форме	то же местоимение в аккузатив	возвратное местоимение
ich	wasche	mich	—
du	wäschst	dich	—
er	wäscht	—	sich
wir	waschen	uns	—
ihr	wascht	euch	—
sie	waschen	—	sich

¹ Форма Genitiv не проходит в силу своей малоупотребительности.

Способность местоимения менять свое место по отношению к возвратному глаголу можно объяснить на основе сравнения с родным языком, где местоимение-дополнение может стоять и перед глаголом-сказуемым, и после него (он бережет себя, он себя бережет).

Спряжение модальных глаголов представляет собой в немецком языке определенное отклонение от нормы. Иногда рекомендуют при объяснении спряжения модальных глаголов прибегать к историческим ссылкам, поскольку это отклонение действительно объяснимо исторически. Представляется однако, что такая ссылка мало поможет делу и лишь затруднит запоминание довольно простой парадигмы путем насаивания на нее совершенно излишних и практически бесполезных для учащихся сведений. Учитель должен просто обратить внимание учащихся на то, что модальные глаголы спрягаются не так, как другие, дать парадигму и потребовать, чтобы она была выучена, после чего провести ряд упражнений, в ходе которых модальные глаголы сначала узнаются в тексте и в устной речи, потом анализируются отдельные их личные формы, затем учащиеся сами их применяют при переводе на иностранный язык и при составлении предложений.

Относительно трудным делом является объяснение значения, образования и употребления футурума, имперфекта и перфекта.

При объяснении образования и употребления футурума учитель использует умение учащихся спрягать глагол *werden* и их знания по русской грамматике, которой также не чужда аналитическая форма будущего времени (буду работать). Уже при объяснении *werden* учитель должен исходить из значения *стать, становиться* (*die Tage werden kürzer* — дни становятся короче). После этого можно при объяснении футурума использовать довольно точную аналогию с русским языком:

С т а н у сказывать я сказки. (Лермонтов)
Ich werde Märchen erzählen.

Трудности, с которыми встречается учитель при объяснении имперфекта (претерита) и перфекта, обусловлены прежде всего тем, что русскому языку не свойственна такая дифференциация форм прошедшего времени, во-вторых тем, что в русском языке отсутствуют такие сложные временные формы, как перфект. Долго существовавшая традиция отождествлять перфект с совершенным видом, а имперфект — с несовершенным видом (такому отождествлению способствуют сами термины, ибо перфект значит *совершенный*, а имперфект — *несовершенный*) еще более затрудняет дело.

Учитель должен с самого начала уяснить себе, что имперфект необходимо объяснять как форму прошедшего времени *п о в е с т в о в а т е л ь н у ю*, т. е. употребляемую в рассказе, а перфект, как форму прошедшего времени *р а з г о в о р н у ю*, т. е. употребляемую в вопросах и ответах, в разговоре. Разумеется, что перфект имеет и другие функции: он служит для выделения в рас-

сказе какого-либо значительного факта в прошлом и тем самым действительно выполняет отчасти функцию совершенного вида, но с этим учащиеся познакомятся в старших классах.

Перфект и имперфект соответствуют и совершенному и несовершенному виду русского глагола. В некоторых грамматиках и пособиях это всячески подчеркивается, в чем нельзя не видеть отрицательную реакцию на указанную выше традицию. Думается, однако, что подчеркивать этот момент при объяснении данных временных форм в 6-м классе не имеет смысла: поскольку учащиеся самостоятельно к такому отождествлению не придут, то указывать на него незачем, тем более, что упоминание о неправомерности такого отождествления может привести к нежелательному результату.

Объяснение имперфекта предшествует в учебниках и программе объяснению перфекта, и это правильно, ибо первая из этих временных форм, будучи синтетической, ближе к строю русского языка, чем вторая.

Начав с более легкого — имперфекта, учитель создает базу для объяснения перфекта.

При объяснении имперфекта учитель может с успехом использовать, во-первых, знания учащихся по русской грамматике (ибо прошедшее время уже пройдено) и во-вторых, знание имперфекта глаголов *sein* и *haben* (усвоен лексически). Наличие у учащихся этих знаний позволяет применить при объяснении и первичном закреплении имперфекта индуктивно-дедуктивный путь.

Исходным пунктом для объяснения может служить небольшой текст, построенный на знакомых словах, причем из его содержания должно быть ясно, что речь идет о действиях в прошедшем времени. В текст должны входить только слабые глаголы в имперфекте (имперфект сильных глаголов целесообразнее объяснять несколько позднее).

Приводим примерный текст, из которого учитель может исходить при объяснении имперфекта:

Das war gestern. Die Pause war zu Ende. Ich machte die Tafel sauber. Der Lehrer öffnete die Tür. Er sagte: „Guten Tag.“ Wir sagten: „Guten Tag.“ Der Lehrer sagte: „Jeder nennt ein deutsches Wort!“ Ich sagte: „gehen.“ Mischa sagte: „das Buch.“ Wir machten Übungen. Ich machte meine Übungen gut. Mascha machte ihre Übungen ausgezeichnet. Der Lehrer lobte uns.

Ниже описываются основные моменты объяснения.

После того как текст прочитан, учитель предлагает учащимся рассказать его содержание по-русски. Устанавливается, что рассказ ведется в прошедшем времени (об этом легко догадаться по глаголу *war* и наречию *gestern*, которые содержатся в первом же предложении текста).

Далее текст анализируется по членам предложения, выделяются все сказуемые, которые затем выписываются в порядке, требуемом парадигмой спряжения (для отсутствующих в рассказе личных форм глагола оставляются места).

Получаем:

ich	sagte	wir	machten
	machte		sagten
du	—	ihr	—
er	sagte	sie	machten
sie	öffnete		
es	lobte		

Учитель дополняет парадигму, затем сравнивает ее с парадигмой спряжения в презенс и выделяет суффиксы и окончания.

Получаем:

Настоящее время:

Ich sag-e
du sag-st
er sag-t
wir sag-en
ihr sag-t
sie sag-en

Imperfekt:

Ich sag-te
du sag-te-st
er sag-te
wir sag-te-n
ihr sag-te-t
sie sag-te-n

На основе данной таблицы устанавливается, что имперфект образуется путем добавления суффикса *-te-* к основе презенс, а личные окончания остаются те же, только в первом и третьем лице единственного числа глагол в имперфекте не получает специального личного окончания.

После этого следует ряд опознавательных упражнений: нахождение в тексте глаголов в имперфекте, нахождение глаголов с определением лица и числа; в ходе этих упражнений учащийся должен объяснить, на какие внешние признаки он ориентируется. Упражнения могут сопровождаться переводом на родной язык (если слова знакомы) и не сопровождаться им (если слова незнакомы); упражнения последнего рода очень важны, так как приучают учащегося ориентироваться по внешним признакам и тогда, когда слово незнакомо, что необходимо для чтения и понимания текста.

Затем необходимо провести ряд упражнений в образовании имперфекта из презенса и неопределенной формы. Очень важно упражнять учащихся и в обратном — образовании неопределенной формы от имперфекта. Такое упражнение необходимо не только для закрепления формы имперфекта, но и для того, чтобы учащиеся научились воспроизводить словарную форму для нахождения ее значения в словаре.

Дальнейшее закрепление имперфекта идет в том порядке, который описывался уже в данной главе.

При объяснении образования имперфекта сильных глаголов учитель опирается на тот факт, что и в русском языке прошедшее время может образовываться не путем суффиксации, а посредством изменения коренной гласной (ср. расти — рос, везти — вез и т. п.).

Когда учащиеся приступают к изучению перфекта, они уже знают значение, образование и употребление имперфекта, спряжение глаголов *haben* и *sein*, умеют узнавать по внешним признакам Partizip II. Все это составляет базу для объяснения перфекта.

Целесообразно сначала объяснить перфект с *haben*, а потом с *sein*: одновременное объяснение обоих видов представит слишком большие трудности. Следует, кстати, отметить, что некоторые авторы учебников и многие учителя немецкого языка связывают перфект *sein* с непереходными глаголами, а перфект с *haben* — с переходными глаголами. Если второе утверждение верно (переходные глаголы в общем спрягаются с *haben*), то первое не вполне отвечает действительности: ряд непереходных глаголов действительно спрягаются только с *sein*, но некоторые из них — то с *sein*, то с *haben* (*schwimmen, fahren* и др.), в зависимости от того, являются ли они предельными или непредельными. Здесь имеется некоторая аналогия с русским языком, где тоже различается предельность и непредельность движения, хотя и совсем иными средствами; когда мы говорим *плыл*, мы имеем в виду определенное направление, предел (к берегу, вперед, назад и т. д.), когда же мы говорим *плавал*, то имеем в виду самый процесс плавания безотносительно к чему-либо; в первом из этих случаев в немецком языке перфект образуется с *sein*, а во втором случае — с *haben*.

Наличие у учащихся упоминавшихся уже выше знаний дает возможность учителю и при объяснении перфекта применить индуктивно-дедуктивный путь, исходя из текста и его анализа.

Остановимся на основных моментах этого объяснения.

1. Учитель сообщает тему урока и пишет ее на доске.

2. Проводится подготовительная работа к объяснению перфекта: повторяется имперфект, *Partizip II* и спряжение глагола *haben*.

3. Затем следует перевод нескольких русских предложений на иностранный язык в имперфекте (получается небольшой связный рассказ или запись на доске текста учебника в имперфекте. (Текст записывается слева, с таким расчетом, чтобы справа тот же текст мог быть записан в перфекте). Возьмем для примера следующие два текста:

Ein Ausflug
(.)

Wir machten gestern einen
Ausflug in den Park.

Es schneite.

Wir machten einen Schneemann.

Wir spielten Ball.

Ein Ausflug
(.)

Mischa: Was habt ihr gestern gemacht?

Grischa: Wir haben gestern einen Ausflug in den Park gemacht.

Mischa: Hat es geschneit?

Grischa: Ja, es hat geschneit.

Mischa: Was habt ihr im Park gemacht?

Grischa: Wir haben einen Schneemann gemacht, wir haben Ball gespielt.

Dann führte uns der Lehrer in den Klub und erzählte uns dort eine interessante Geschichte.

Mischa: Was habt ihr dann gemacht?

Grischa: Der Lehrer hat uns in den Klub geführt. Er hat uns dort eine interessante Geschichte erzählt.

Содержание этих текстов совершенно одинаково, в них говорится об экскурсии школьников в парк. В текстах нет сильных глаголов и глаголов, спрягающихся с *sein*. Само собой разумеется, что вся лексика этих текстов должна принадлежать к усвоенному уже запасу. (Данные тексты являются лишь примерными, последнее требование в них, возможно, не соблюдено полностью.)

После того как оба текста записаны на доске, учащиеся под руководством учителя устанавливают главное различие между ними: первый из них — повествование, а второй — диалог. В скобках под заголовками делаются соответствующие записи: *Eine Erzählung. Ein Dialog.*

4. Устанавливается, что второй текст, как и первый, повествует о действиях в прошедшем времени. Первый текст написан в известной учащимся временной форме — имперфекте, второй текст — во временной форме, которую предстоит изучить — в перфекте.

5. Проводится сравнительный анализ предложений первого текста и соответствующих им предложений второго текста; цель анализа — нахождение сказуемых. Таким образом учащиеся выясняют, что во втором тексте каждое сказуемое состоит из двух слов, причем первое из них — глагол *haben*, а второе — *Partizip II* глагола.

6. С помощью анализа второго текста выясняется, что глагол *haben* не переводится; устанавливается, что он служит для указания лица и числа, которое невозможно установить по *Partizip II*, поскольку он не изменяется ни по лицам, ни по числам, а служит для называния действия. Учащиеся приходят к выводу, что глагол *haben* помогает образовывать сложную форму прошедшего времени — перфект, и учитель сообщает, что этот глагол в данном случае называется **вспомогательным**.

7. Путем анализа ряда предложений устанавливается, что вспомогательный глагол занимает в повествовательном предложении место сказуемого, а *Partizip II* стоит в конце предложения; затем уточняется место вспомогательного глагола и *Partizip II* в вопросительном предложении с вопросительным словом и без такового и выясняется, что и здесь вспомогательный глагол занимает место сказуемого, а *Partizip II* замыкает предложение.

8. Ученики, а затем учитель формулируют правило образования перфекта. Напомнив характер рассматриваемых текстов, учитель подводит учащихся к выводу об употреблении перфекта.

К упражнениям, рассчитанным на первичное закрепление, относятся: узнавание перфекта в тексте и устной речи, образование перфекта с *haben* и т. д.

На последующих уроках учащимся следует объяснить образование перфекта с *sein*.

Объяснение, закрепление и систематизация грамматического материала в седьмом классе.

В седьмом классе изучается сравнительно мало нового грамматического материала.

Большое место в седьмом классе занимает систематизация ранее пройденного материала: систематизируются все случаи употребления и отсутствия артикля перед существительными, склонение и образование множественного числа существительных, образование производных и сложных существительных, словообразование прилагательных, склонение местоимений, спряжение глаголов в актив.

Прежде чем перейти к вопросу о систематизации, рассмотрим особенности работы над порядком слов в сложном предложении.

Строго говоря, не все в этой теме ново для учащихся седьмого класса: порядок слов в сложносочиненных предложениях с союзами *und*, *aber*, *oder*, *auch* ничем не отличается от порядка слов в простых предложениях и поэтому здесь не требуется специальных объяснений. Основное внимание учитель должен уделить порядку слов в придаточном предложении (в том числе и такому случаю, когда сказуемое выражено глаголом с отделяемой приставкой).

Объяснение порядка слов в придаточном предложении сводится, в конечном счете, к объяснению места сказуемого в нем. Опираясь на те знания, которые имеют учащиеся о порядке слов из шестого класса, учитель должен довести до их сознания одно основное правило: **спрягаемая часть сказуемого** (т. е. та часть сказуемого, которая в известных учащимся простых предложениях при прямом порядке слов стоит на втором месте), **занимает в придаточном предложении последнее место**. При объяснении этой темы важно обратить внимание учащихся на то, что по порядку слов они могут узнать придаточное предложение в тексте, а это поможет, в свою очередь, правильно понять текст.

Иногда объяснение данной темы начинается с сопоставления сложных предложений с союзами *denk* и *weil*, из которых первый сочинительный, а второй — подчинительный. Такую практику нельзя признать правильной: она ставит перед учащимися сразу две трудности — правило о порядке слов после *weil* и то, что кажется ученику исключением из данного правила (порядок слов после *denk*), поскольку союз *denk* переводится на русский язык подчинительными союзами *ибо*, *поскольку*, *так как*, *потому что*.

Ход объяснения может быть примерно следующим. Повторив путем опроса учащихся порядок слов в простом предложении, учитель объявляет новую тему и произносит, а затем записывает на доске две-три пары простых предложений, между которыми имеется причинная связь, и соединяет каждую пару в сложноподчиненное

предложение. Лексика этих предложений должна быть знакомой, иначе трудно установить причинную связь между ними. Например: Peter bekommt immer gute Noten; er macht fleißig seine Aufgaben. Mischa kann nicht ins Kino gehen; er macht seine Aufgaben.

Соединив предложения (Peter bekommt immer gute Noten, weil er seine Aufgaben fleißig macht. Mischa kann nicht ins Kino gehen, weil er seine Aufgaben macht), учитель путем вопросов подводит учащихся к установлению того факта, что перед ними два сложно-подчиненных предложения. Затем проводится анализ, в результате которого устанавливается, что в придаточном предложении сказуемое стоит на последнем месте. Такая же работа проводится с предложениями, в которых имеются сложные сказуемые, и выясняется, что на последнем месте стоит его спрягаемая часть. Дальнейшее уточнение правила (соединение приставки с глаголом) проводится таким же образом. После окончательной и четкой формулировки правила следуют упражнения для его закрепления. Одним из первых упражнений служит узнавание придаточных предложений в тексте: сначала это упражнение проводится на знакомом лексическом материале, а затем — на предложениях с незнакомой лексикой, чтобы учащиеся на практике убедились, что знание данного правила помогает понять текст с незнакомыми словами. Предложения этого рода должны быть проанализированы и переведены при помощи словаря на родной язык. Работе над предложениями, содержащими незнакомую лексику, нужно уделить особое внимание, ибо знание порядка слов в придаточном предложении учащимся придется больше применять для понимания текста, чем для выражения своих мыслей. Потом учитель переходит к составлению сложноподчиненных предложений из двух простых, к обратному переводу, переводу на иностранный язык, вопросно-ответным упражнениям и т. д.

При работе над этой темой необходимо иметь в виду, что учащиеся склонны сохранять немецкий порядок слов при переводе на русский язык. Нужно специально обратить внимание учащихся на недопустимость этого. По ходу дела учитель должен также объяснить, что ударение в придаточном предложении падает не на последнее, как в русском языке, а на предпоследнее слово, поскольку последним словом в немецком придаточном предложении является связка, вспомогательный или другой глагол, на которые ударение обычно не падает.

Сложные предложения с союзом denn целесообразно проходить тогда, когда уже прочно усвоен порядок слов в придаточном предложении.

При объяснении порядка слов в главном предложении, стоящем после придаточного, учитель может использовать пройденное ранее правило об обратном порядке слов в простом предложении: сказуемое в таком предложении занимает то же место, что и в простом предложении, которое начинается с второстепенного члена (ср. Heute gehe ich nicht ins Kino; Weil ich krank bin, gehe ich nicht

ins Kino).
даточные
Первая тр
имений, в
всегда сто
время как
ученик, к
ich lese.
Первая
специально
тую мож

Nom
Gen
Dat.
Akk.

Эта пар
ее элемент
вода, пере
ветов и т. д
относитель
новлению р
тельным, п
предложен
стоимения
—единстве
число ном
предложен
да, падежа
Вторая
и проведен
При про
с большой
рающие это
ке их прим
соответству
замечить,
простой за
ствующим
Перейде
в седьмом

1 Этот м
здесь для
13 И. Д. Са

ins Kino). Некоторые дополнительные трудности представляют при-
даточные предложения, вводимые относительным местоимением.¹
Первая трудность заключается в склонении относительных место-
имений, вторая в том, что немецкое относительное местоимение
всегда стоит в придаточном предложении на первом месте, в то
время как в русском языке оно может занимать и второе место. (Ср.:
ученик, книгу которого я читаю. . . , но: der Schüler, dessen Buch
ich lese. . .).

Первая из этих трудностей преодолевается путем заучивания
специальной парадигмы склонения относительных местоимений, ко-
торую можно представить в следующем виде:

	Единственное число			Множественное число (м., ж. и ср. р.)
	м. р.	ср. р.	ж. р.	
Nom.	der	das	die	die
Gen.	dessen	dessen	deren	deren
Dat.	dem	dem	der	denen
Akk.	den	das	die	die

Эта парадигма в последующем закрепляется путем узнавания
ее элементов в тексте и перевода на родной язык, обратного пере-
вода, перевода на иностранный язык, составления вопросов и от-
ветов и т. д. При проведении упражнений в узнавании и переводе
относительных местоимений нужно уделить особое внимание уста-
новлению рода и падежа местоимения. Род определяется существи-
тельным, к которому относится местоимение, а падеж — смыслом
предложения. Нужно показать учащимся, что относительные ме-
стоимения разных родов и чисел совпадают по форме (например: die
— единственное число номинатив женского рода и множественное
число номинатив и аккузатив всех родов), поэтому для понимания
предложения требуется тщательный анализ с целью установления ро-
да, падежа и числа относительного местоимения.

Вторая трудность преодолевается путем сообщения правила
и проведения соответствующих упражнений.

При прохождении темы «Порядок слов в немецком предложении»
с большой пользой могут быть применены схемы, наглядно показы-
вающие этот порядок. Такие схемы изданы Учпедгизом, на методи-
ке их применения нет необходимости останавливаться, поскольку
соответствующие указания имеются при таблицах. Остается лишь
заметить, что при отсутствии этих таблиц учитель может обойтись
простой записью предложений на доске (с подчеркнутыми соответ-
ствующим образом членами предложений).

Перейдем теперь к систематизации грамматического материала
в седьмом классе.

¹ Этот материал изучается в восьмом классе, однако он рассматривается
здесь для цельности изложения.

Сущность систематизации заключается в том, что ученик под руководством учителя устанавливает связь между усвоенными им ранее явлениями, которые казались ему разрозненными. Установление связи заключается, во-первых, в нахождении общего между различными явлениями и, во-вторых, в установлении точных границ действия каждого из пройденных правил данной темы. Так, уже в пятом классе учащийся, знающий первоначально отдельные личные формы глаголов, оформляет эти свои знания в парадигму спряжения глаголов, в то же время он убеждается, что данная парадигма является закономерной лишь для глаголов определенного типа (слабых), а глаголы другого типа имеют свою особую парадигму.

Систематизация не ограничивается установлением связей между явлениями иностранного языка, она предполагает также сравнение (сопоставление и противопоставление) с родным языком учащихся. При этом общее между двумя языками переносится из родного языка в иностранный, а различное четко отграничивается друг от друга, чем предотвращается интерферирующее влияние родного языка.

Отсюда вытекает, что основными приемами систематизации являются **сравнение и обобщение**.

Это коренным образом отличает систематизацию материала от простого повторения: при систематизации пройденный ранее материал освещается по-новому — дается в новой последовательности и в обобщенном виде.

Систематизация проводится по темам и по частям тем с таким расчетом, чтобы постепенно связывалось между собой все больше явлений.

Проиллюстрируем сказанное на материале темы «Порядок слов в немецком предложении», особенности которой были освещены выше.

Как известно, главным в этой теме является место сказуемого в предложении, точнее: место сказуемого, выраженного простой формой глагола (презенс, имперфект), место частей сказуемого, выраженного сложной формой глагола (перфект, плюсквамперфект) и глаголом с отделяемой приставкой.

Учащиеся уже знают целый ряд правил по этой теме. Все эти правила нужно обобщить таким образом, чтобы из формулировки стало ясно:

- а) от чего зависит место сказуемого и его частей в предложении;
- б) какое место в предложении сказуемое может занимать и в каких случаях;
- в) чем отличается в этом отношении немецкое предложение от русского.¹

¹ См. статью Л. Е. Рабцевич «Систематизация грамматического материала» в журн. «Иностранные языки в школе» № 5 за 1955 г. и статью Я. Б. Финкельштейна в № 4 за 1954 г.: «Систематизация знаний учащихся по теме «Порядок слов в немецком предложении».

Эти основные вопросы учитель и ставит перед классом, указав предварительно соответствующий материал для наблюдения (тексты, отдельные примеры); с помощью наводящих промежуточных вопросов учащиеся приходят к трем основным выводам:

а) место сказуемого в немецком предложении зависит от характера высказывания, т. е. от того, имеем ли мы перед собой вопросительное, повествовательное или повелительное, самостоятельное или подчиненное предложение;

б) сказуемое — глагол в личной форме может занимать в немецком предложении первое, второе или последнее место: оно занимает первое место в вопросительном предложении без вопросительного слова и в повелительном предложении; оно занимает второе место в повествовательном предложении, в вопросительном предложении с вопросительным словом, в сочиненном предложении с союзом или союзным наречием; оно занимает последнее место в придаточном предложении. Если сказуемое выражено сложной формой глагола, все перечисленное относится к спрягаемой части сказуемого, а неспрягаемая часть может находиться или непосредственно перед спрягаемой частью (придаточное предложение) или в конце предложения (все остальные случаи); отделяемая приставка глагола-сказуемого или сливается с глаголом (придаточное предложение) или находится в конце предложения (все остальные случаи);

в) общий вывод заключается в том, что немецкому предложению присущ твердый порядок слов, который можно определить по месту сказуемого в нем, а в русском предложении порядок слов свободный.

После того как сделаны эти три основных вывода, остаются необобщенными только некоторые детали — место возвратного местоимения и отрицания в предложении; первая из этих деталей легко может быть присоединена к правилам о месте сказуемого, а вторая не связана со сказуемым и поэтому должна проходиться отдельно.

Как видно из изложенного, систематизация включает повторение как обязательный элемент, но это систематизирующее повторение. В то же время систематизация является дальнейшим закреплением и осмыслением материала.

Систематизация ни в коем случае не должна ограничиваться формулировкой обобщенного правила: за этим правилом должны следовать **о б о б щ а ю щ и е у п р а ж н е н и я**, особенность которых заключается в том, что они проводятся на материале, содержащем не один какой-либо изолированный случай, как при объяснении материала, а большее или меньшее многообразие случаев. Среди обобщающих упражнений большую роль будут играть преобразования и дифференцировка. Например, в качестве обобщающих упражнений при систематизации материала по теме «Порядок слов в немецком предложении» можно было бы предложить следующие:¹

¹ Упражнения даны в последовательности, которая представляется наиболее целесообразной с точки зрения нарастания трудностей.

а) Определение характера высказывания (вопросительное, повествовательное или повелительное предложение) и порядка слов в данных учителем или имеющихся в тексте предложениях с обоснованием определения; это упражнение проводится в двух вариантах: сначала на знакомом лексическом материале, а потом на предложениях, содержащих незнакомый лексический материал, но имеющих ярко выраженные внешние признаки, по которым можно определить тип предложения; при первом варианте перевод на родной язык не требуется, при втором варианте перевод на родной язык обязателен: учащиеся должны на собственном опыте убедиться, что знание правил о порядке слов и умение применять эти правила к конкретному языковому материалу помогает им понимать текст с незнакомыми словами; материал, подвергающийся анализу, должен содержать в различных комбинациях все случаи, пройденные по данной теме.

б) Обратный перевод текстов, содержащих лишь незначительное число незнакомых слов, и все пройденные случаи порядка слов в предложении.

Это упражнение ученик должен сопровождать обоснованием своих действий как при переводе на родной язык (первый этап обратного перевода), так и при переводе на иностранный язык (второй этап обратного перевода) и при сравнении полученного иностранного текста с оригиналом (третий этап обратного перевода). Этот обратный перевод должен делаться с установкой на то, чтобы полученный учащимися иностранный текст как можно точнее воспроизводил оригинал.

в) Обратный перевод с установкой на то, чтобы полученный учащимися иностранный текст не воспроизводил точно оригинал, что побуждает учащегося к некоторой самостоятельности.

г) Различные преобразования: изменение прямого порядка слов в повествовательном предложении на обратный, образование вопросительных предложений из повествовательных, соединение предложений в сложноподчиненное или сложносочиненное и анализ их и т. д.

д) Составление предложений с заданными глаголами с отделяемой и неотделяемой приставкой и по заданной структуре (простое распространенное, сложноподчиненное, сложносочиненное, вопросительное, повествовательное, побудительное).

е) Перевод на иностранный язык (необходимая для этого лексика должна быть знакома).

ж) Составление кратких сообщений на заданную тему с применением определенного порядка слов.

После того как упражнения проделаны, учитель должен будет постоянно обращаться вновь к теме «Порядок слов» в процессе аналитического чтения текстов, все больше и больше убеждая учащихся на их собственном опыте в том, что знание этой грамматической темы является ключом к пониманию читаемого.

Если в
рый новый
систематизи
сначала ост
более тру
бятном клас

В восьмо
об артикле,
голе. Наибо
ие глагола
Из синта

ложение», а
тивом и инф

Останови

С пассив

впервые в се

матически, в

учащиеся у

мы в русско

яснении пас

Объяснен

новых мом

а) С помо

ствительным

чение пассив

циальных су

раскрыт) и

тывается и т

личают акти

вается и дол

мтены. Учит

кого рода об

гия учащихся

создает базу

семанти

б) Учите

немецкий яз

хдят к выво

языке один:

з.р II. Заме

третьего ли

1 Ср. И.

старших клас

§ 54. Старшая ступень.

Если в восьмом и девятом классах учащиеся проходят некоторый новый для них грамматический материал, то в десятом классе систематизируется пройденное ранее. Поэтому целесообразно будет сначала остановиться на объяснении и первичном закреплении наиболее трудных грамматических тем, проходимых в восьмом и девятом классах, а затем перейти к десятому классу.

Восьмой класс.

В восьмом классе учащиеся получают некоторые новые сведения об артикле, существительном, прилагательном, местоимении и глаголе. Наиболее сложным из области морфологии является спряжение глагола во всех временах пассива.

Из синтаксиса здесь продолжается изучение темы «Сложное предложение», а также проходится дополнение, выраженное инфинитивом и инфинитивный оборот с *zu*.

Остановимся на объяснении и первичном закреплении пассива.

С пассивной формой в немецком языке учащиеся познакомились впервые в седьмом классе, теперь нужно изучить это явление систематически, во всех временах, кроме футурума II. К восьмому классу учащиеся уже усвоили образование и употребление пассивной формы в русском языке. Все эти знания можно использовать при объяснении пассива в восьмом классе.

Объяснение пассива в восьмом классе состоит из следующих основных моментов¹:

а) С помощью вопросов и анализа русских предложений с действительным залогом и страдательной формой устанавливается значение пассива; в русском языке пассив выражается при помощи специальных суффиксов: *-м*, *-н*, *-т* (он любим, дом построен, учебник раскрыт) и посредством частицы *-ся* (дом строится, дерево обрабатывается и т. п.). Следует иметь в виду, что учащиеся не всегда различают активную и пассивную форму в таких оборотах, как *он умывается* и *дом строится*, поскольку глаголы здесь одинаково оформлены. Учитель должен уделить большое внимание различению такого рода оборотов. Этим самым он, с одной стороны, уточняет знания учащихся по грамматике родного языка, а с другой стороны, создает базу для объяснения немецкого пассива. Так объясняется с е м а н т и к а пассива.

б) Учитель переводит разобранные русские предложения на немецкий язык и учащиеся, наблюдая немецкие предложения, приходят к выводу, что всем этим способам соответствует в немецком языке один: *werden* в соответствующем лице и времени + *Partizip II*. Заметим, что наиболее целесообразно начать объяснение с третьего лица множественного числа, чем снимаются излишние на

¹ Ср. И. В. Рахманов, Методика обучения немецкому языку в старших классах, АПН РСФСР, 1956.

первых порах трудности спряжения werden и ряд других. Таким образом учитель объясняет форму пассива.

Поскольку учащиеся часто путают Präsens Passiv и Futurum Aktiv (особенно при сильных глаголах с неотделяемыми приставками, например wird beschreiben и wird beschrieben), необходимо противопоставить эти формы и показать, что футурум состоит из werden + инфинитив, а пассив из werden + партицип II.

в) Учитель должен, наконец, сообщить учащимся, что пассив в немецком языке употребляется гораздо чаще, чем страдательная форма в русском: это обуславливается тем обстоятельством, что в активной форме в немецком языке бывает труднее различить подлежащее и сказуемое, чем в русском. Отсюда следует важный практический вывод: немецкую пассивную форму можно в ряде случаев переводить на русский язык действительным залогом.

Здесь показаны только основные моменты объяснения пассива. Но разумеется, что это объяснение будет содержать и ряд других моментов: повторение спряжения werden, партицип II, слияние артикля с предлогом (von + dem - vom), порядок слов и пр.

Проводя упражнения для закрепления пассива, следует прививать учащимся умение узнавать пассивную форму в тексте и в устной речи (прежде всего в тексте, поскольку эта форма употребительнее в письменной речи, чем в устной), правильно ее понимать и переводить, а также употреблять при переводе на иностранный язык и выражении своих мыслей.

В соответствии с этим целесообразно провести ряд упражнений в следующей последовательности:

а) выписывание (или списывание текста) с подчеркиванием всех глаголов в пассивной форме и с устным объяснением признаков этой формы;

б) перевод на родной язык предложений в пассивной форме с обоснованием вариантов перевода;

в) заполнение пропусков (пропущены личные формы werden или глаголы в Partizip II):

г) обратный перевод конструкций с пассив и предложений с будущим временем:

д) перевод на иностранный язык предложений с употреблением пассива;

е) составление предложений в пассиве с употреблением определенных глаголов и временных форм.

В процессе аналитического чтения текстов учитель должен постоянно возвращаться в дальнейшем к пассиву, упражняя учащихся в узнавании пассивных форм, развивая их умение понимать, переводить и употреблять таковые в речи (устно и письменно).

Девятый класс.

Наиболее трудными из числа проходимых в 9-м классе тем являются Konjunktiv и Konditionalis. Учащиеся должны изучить в этом

классе конъюнктив вспомогательных глаголов, глаголов сильного и слабого спряжения во всех временах, кроме Futurum II.

Существует точка зрения, согласно которой нужно начать изучение этой темы с Konjunktiv Imperfekt, поскольку данная форма наиболее употребительна и имеет наибольшее количество точек соприкосновения с русской грамматикой (сослагательное наклонение). Другая точка зрения состоит в том, что начинать нужно с Präsens Konjunktiv, поскольку он уже давно усвоен учащимися лексически (лозунги типа *Es lebe...*), что дает возможность для индуктивного объяснения, а также создает базу для объяснения Präterit Konjunktiv. Имеет значение и тот факт, что эта форма весьма употребительна в технической литературе, особенно во всяких инструкциях (*man nehme, man gieße* и т. п.)

Каждая из этих точек зрения имеет свои преимущества. В дальнейшем изложении будем исходить из второй точки зрения.

Ниже приводится примерное описание уроков в том виде, в каком они были проведены в одной из московских школ.

Урок начался с повторения известных лозунгов, три из которых были написаны затем на доске:

Es lebe der Frieden!
Es lebe unsere Heimat!
Es lebe die Sowjetarmee!

Лозунги были переведены на русский язык, затем путем морфологического разбора было установлено, что форма *lebe* не подходит ни под одну из известных учащимся парадигм спряжения глаголов. Учитель сообщает, что это особая форма, называемая Konjunktiv. Исходя из семантики лозунгов, класс устанавливает, что эта форма выражает пожелание.

Затем дается парадигма Konjunktiv Präsens (на глаголах *leben* и *taschen*.) Учащиеся путем сопоставления этой парадигмы с парадигмой Indikativ Präsens устанавливают ее особенности и формулируют правило образования Konjunktiv Präsens.

Далее следует ряд упражнений для закрепления объясненного материала и задание на дом (составление лозунгов по теме «Дружба народов»).

На следующем уроке была повторена парадигма и были обсуждены составленные учащимися лозунги. Работа эта прошла весьма оживленно, ибо учащиеся имели конкретную практическую задачу.

На этом же уроке, в процессе аналитического чтения, учащиеся познакомились со вторым значением Konjunktiv Präsens. Работа была проведена следующим образом:

а) учащиеся прочитали текст, из заголовка которого было видно, что речь идет о том, как переводить с немецкого на русский;

б) текст был пересказан на русском языке, что не представило никаких существенных трудностей, поскольку «Памятка о переводе» была известна учащимся данного класса на русском языке. (См. главу VII, «Перевод», § 78);

в) в результате анализа текста было установлено, что в каждом из его предложений имеется глагол в Konjunktiv Präsens. Попутно учащиеся называли признаки, по которым была установлена данная форма;

г) текст был переведен на русский язык, затем учащиеся сами составили на немецком языке известные им, но отсутствующие в тексте пункты «Памятки».

На дом было задано перевести на немецкий язык несколько предложений в Konjunktiv Präsens в рассмотренном выше значении.

Следующий урок был посвящен объяснению Konjunktiv Imperfekt. Основные моменты этого объяснения сводятся к следующему:

а) В процессе контроля домашнего задания (фронтального и индивидуального) был повторен Konjunktiv Präsens (образование, значение, употребление); убедившись, что материал усвоен, учитель перешел к объяснению нового материала.

б) Несмотря на то, что объясняемое явление в русском языке отсутствует, при объяснении была применена индукция.

В качестве исходных пунктов были использованы: для объяснения семантики (нереальное желание) изложенная на немецком языке и доступная пониманию учащихся ситуация, завершаемая предложением в Konjunktiv Imperfekt, а для объяснения образования — парадигма Indikativ Präsens, которая имеет общие черты с парадигмой Konjunktiv Imperfekt. Объявив тему урока и написав ее на доске, учитель рассказывает следующее:

Mischa sitzt am Radio, er hört gespannt dem Radio zu. Wadim Sinjowski spricht vom Sportplatz Dynamo, er erzählt über das Wettspiel «Spartak» gegen «Dynamo». Das Fußballspiel ist spannend. Mischa seufzt: **«Wäre ich heute auf dem Sportplatz Dynamo!»**

Последнее предложение выделяется с помощью голоса и записывается на доске.

в) Текст пересказывается на русском языке; руководствуясь общим смыслом, учащиеся правильно перевели и последнее предложение; большую роль сыграло здесь то обстоятельство, что сама ситуация была близка и понятна учащимся. Перевод записывается на доске рядом с немецким предложением. Учитель обращает внимание учащихся на то, что в русском предложении глагол стоит в сослагательном наклонении.

г) Анализируя глагол wäre, учащиеся приходят к выводу, что это измененная форма war (умлаут и суффикс -е), таким образом устанавливается, что Konjunktiv Imperfekt образован здесь от корня Indikativ Imperfekt посредством умлаута коренной гласной и суффикса -е; этот суффикс, кстати сказать, уже знаком им по предыдущим урокам, где изучался Konjunktiv Präsens; устанавливается также, что личного окончания глагол здесь не имеет, как и в имперфект индикатив. Смысловой анализ показывает, что данная форма выражает нереальное желание; путем сопоставления оригинала и пере-

вода устанавливается, что этой форме может соответствовать в русском языке сослагательное наклонение.

д) Анализируется еще несколько предложений в Konjunktiv Imperfekt, в которых глаголы стоят во втором и третьем лице единственного числа и формулируется правило образования Konjunktiv Imperfekt в единственном, а затем таким же образом — во множественном числе. На доске и в тетрадах записывается парадигма Konjunktiv Imperfekt рядом с парадигмой Konjunktiv Präsens. Снова повторяется правило образования Konjunktiv Imperfekt. Konjunktiv Imperfekt глаголов образуется от корня Imperfekt Indikativ при помощи суффикса -e и личных окончаний Imperfekt Indikativ. Коренные гласные а, о, и при этом получают умлаут.

е) Проводится первичное закрепление объясненного: учащиеся узнают в тексте Imperfekt Konjunktiv и называют признаки, по которым они узнали эту форму, затем спрягают по имеющемуся на доске и в тетрадах образцу глаголы schreiben, nehmen, sprechen, kommen, haben.

ж) Путем смыслового анализа предложений, над которыми учащиеся работали с целью выяснения образования Imperfekt Konjunktiv, устанавливается, что эта форма соответствует настоящему и будущему времени. К правилу делается соответствующее дополнение.

Задание на дом: 1. Выучить парадигму спряжения сильных глаголов в Imperfekt Konjunktiv; 2. Выписать из текста все глаголы в Imp. Konjunktiv и перевести предложения, в которых они содержатся; 3. Проспрягать в Imperfekt Konjunktiv глаголы: sehen, singen, liegen.

В дальнейшем для закрепления объясненного материала могут быть применены следующие упражнения:

а) преобразование Imperfekt изъявительного наклонения в Konjunktiv;

б) анализ текстов, содержащих Konjunktiv Imperfekt, и их перевод на русский язык;

в) обратный перевод предложений с данной формой;

г) перевод на немецкий язык;

д) составление предложений в Konjunktiv Imperfekt с определенными глаголами, по определенной ситуации.

Работа над темой Konjunktiv заканчивается проверочным занятием, во время которого учащиеся устно формулируют пройденные правила и иллюстрируют их примерами, после чего все правила обобщаются одним из учеников. Домашнее задание заключается в анализе текста, содержащего различные случаи Konjunktiv и в переводе на иностранный язык нескольких предложений (материал должен охватить все пройденные по данной теме правила). Можно также провести итоговую письменную работу, содержащую упражнения в узнавании изученных явлений, перевод на иностранный язык и составление предложений с Konjunktiv.

Десятый класс.

Как уже отмечалось, в десятом классе новый грамматический материал не изучается. Здесь повторяется и систематизируется весь грамматический материал, изученный ранее.

Систематизация проводится:

а) на специальных обзорных уроках, посвященных определенным грамматическим темам;

б) в связи с аналитическим чтением текстов,

в) в ходе индивидуального и фронтального опроса.

Эти формы систематизации применяются с учетом объема и трудности подлежащего систематизации материала, а также ряда других обстоятельств, основными из которых являются: наличие в учебнике текстов, дающих возможность систематизировать данный материал, количество времени, которое можно выделить на систематизацию, степень усвоения данного материала и пр.

Пример проведения систематизации материала по грамматической теме был приведен в предыдущем параграфе.

ЧТЕН

§ 5

Современ
при обуч
вательны
товки яз

Чтени
использо
ший текс
читать в
этим пр
рассматр
иностр

В рез
должен

а) чи
тексты,
7000 печ

б) чи
средней
ной и х
мых сло
ский ча

Выд
стве цел
устраня
речью (

как це
ших ср
При
а след

Глава VI

ЧТЕНИЕ

ЧТЕНИЕ И ЕГО МЕСТО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

§ 55. Место чтения в обучении иностранному языку.

Современная советская методика решает вопрос о роли чтения при обучении иностранным языкам в свете практических, образовательных и воспитательных задач школы, на основе научной трактовки языка и различных видов речевой деятельности.

Чтение текстов — наиболее распространенная и доступная форма использования иностранного языка в целях общения. Каждый хороший текст является как бы аккумулятором знаний, поэтому умение читать во многих отношениях равносильно умению учиться. По этим причинам чтение иностранных текстов с их пониманием рассматривается советской методикой как главная цель обучения иностранным языкам в школе.

В результате изучения иностранного языка в школе учащийся должен уметь:

а) читать и понимать, не пользуясь словарем, тексты, содержащие изученный языковой материал, со скоростью 7000 печатных знаков за один академический час;

б) читать и, пользуясь словарем, понимать подлинные тексты средней трудности из общественно-политической, научно-популярной и художественной литературы, содержащие до 15% незнакомых слов, со скоростью 1500 печатных знаков за один академический час.

Выдвижение чтения и понимания иностранных текстов в качестве цели обучения на первый план не означает, что устная речь устраняется из школы; определенная мера овладения устной речью (см. гл. II, а также главу «Устная речь») рассматривается как цель обучения, а сама устная речь — как одно из лучших средств обучения иностранному языку, в том числе и чтению.

При чтении и понимании иностранного текста используются, а следовательно и лучше закрепляются почти все знания и умения

по иностранному языку. Больше того, наблюдение и осмысление большинства языковых фактов, подлежащих усвоению, происходит именно в процессе чтения текстов. Отсюда следует, что чтение — важнейшее средство обучения иностранному языку в школе.

В процессе чтения учащийся обогащает свою память не только чисто языковыми знаниями, но и знаниями из области культуры и истории народа, создавшего данный язык. Эти знания обладают большой общеобразовательной ценностью, они расширяют умственный горизонт учащихся.

Следовательно, чтение и понимание иностранных текстов имеет определенное общеобразовательное значение.

Какую бы профессию учащийся не избрал после школы, он должен будет прибегать для расширения своего общего и профессионального образования к чтению иностранных текстов. Таким образом, обучение чтению является и определенным вкладом в политехническое образование юношей и девушек.

Обучение чтению осуществляется, как известно, на определенных текстах, содержание которых должно содействовать воспитанию высоких моральных качеств, будить мысль учащихся, стремление к прекрасному, передовому. Все это характеризует чтение как важное средство коммунистического воспитания и молодежи — идейно-политического, эстетического, морального.

Таким образом, чтение иностранных текстов — не только главная цель, но и важное средство обучения и воспитания подрастающего поколения.

§ 56. Природа чтения.

Чтение — весьма сложная речевая деятельность. Для правильного обучения чтению учитель должен разбираться в природе чтения, а также в том, что нужно уметь и знать, чтобы читать достаточно быстро и правильно и понимать прочитанное.

Процесс чтения состоит из ряда последовательных, тесно связанных друг с другом моментов.

Первый момент — з р и т е л ь н о е в о с п р и я т и е графического образа слов (букв, буквосочетаний). Отрезок строки, который учащийся может охватить одним взглядом и осознать при этом, называется п о л е м ч т е н и я. Чем шире поле чтения, тем быстрее протекает процесс чтения. У начинающего читать поле чтения незначительно, оно ограничивается буквой или слогом. Чтение протекает при этом очень медленно, ибо для того, чтобы воспринять и осознать следующую букву или слог, учащийся должен оторваться от предыдущего отрезка строки, на котором он задерживается довольно долго, так как не сразу осознает его.

Задача учителя заключается в том, чтобы систематически расширять поле чтения учащихся.

Следует отметить, что при обучении иностранному языку расширение поля чтения, при прочих равных условиях, идет быстрее, чем при обучении чтению на родном языке: соответствующие навыки, приобретенные при чтении на родном языке, легко переносятся в иностранный язык.

Второй момент чтения — связывание зрительного образа со звуковым (буквы со звуком). Доказательством этому, правда, косвенным, служит тот факт, что начинающий читать обычно пришептывает при чтении: артикулирование помогает ему связывать в сознании букву со звуком.

Для успешного осуществления этой связи учащийся должен хорошо усвоить звуко-буквенные соответствия данного языка и пройти соответствующую тренировку в переходе от буквы к звуку. Этим умением учащиеся уже владеют в родном языке. Нужно, чтобы учитель, опираясь на это умение, развил его применительно к звуко-буквенным соответствиям немецкого языка.

Третий момент чтения состоит в связывании звуко-буквенного образа слова с определенным значением, иначе говоря в понимании и читаемого. Если без первых двух моментов акт чтения не может состояться, то чтение без понимания, вообще говоря, возможно. Не всякое прочитанное слово учащийся поймет сразу. Однако, читать, ничего не понимая, — бессельная работа, приятная только разве гоголевскому Петрушке из «Мертвых душ».

Анализ перечисленных выше трех моментов позволяет выделить при обучении чтению две стороны, неразрывно связанные между собой:

а) **т е х н и ч е с к у ю**, которая заключается в умении правильно читать с определенной скоростью;

б) **с м ы с л о в у ю**, состоящую в умении понимать содержание читаемого.

Для овладения технической стороной нужно: а) хорошо знать алфавит данного языка и обладать достаточно широким полем чтения; б) хорошо знать звуко-буквенные соответствия, иметь достаточно развитый навык перехода от буквы к звуку и владеть в определенной мере интонацией.

Для овладения смысловой стороной чтения необходимо: а) уметь пользоваться грамматикой данного языка и тщательно отобранным лексическим материалом; б) уметь соотносить знания по языку с определенным контекстом; в) обладать достаточным общим развитием, необходимым для того, чтобы ориентироваться в содержании читаемого.

О смысловой стороне обучения чтению подробно говорилось в предыдущих главах в связи с анализом лексического, грамматического и фонетического материала; кроме того, этот вопрос будет освещаться в разделе, посвященном аналитическому и синтетическому чтению.

Обратимся к технической стороне чтения.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

§ 57. Обучение технике чтения на младшей ступени.

Обучение технике чтения — основная задача пятого класса. Здесь необходимо рассмотреть следующие вопросы: работа над алфавитом, усвоение правил чтения, построение учебного процесса и система упражнений.

Как известно, в немецкой письменности применяются два шрифта: латинский и так называемый готический (в Германии он чаще называется немецким или фактурой). В настоящее время латинский шрифт в Германии наиболее употребителен, но и готическим шрифтом напечатано довольно большое число литературных произведений.

В школе начинают изучение немецкого языка с латинского шрифта.

Если сравнить печатные буквы латинского и русского алфавитов с точки зрения их сходства и различия, то латинский алфавит можно разбить на следующие группы букв:

а) буквы, полностью совпадающие с русскими по своему графическому образу и приблизительно совпадающие в чтении: Аа, Ее, Кк, М, Оо, Т — всего 10 букв;

б) буквы, совпадающие по графическому образу с русскими, но читаемые иначе, чем русские: В, Сс, Н, Хх, Рр, Уу — всего 10 букв;

в) буквы, которых нет в русском алфавите: Dd, Ff, Gg, h, b, Ii, Jj, Ll, m, Nn, Qq, Rr, Ss, ß, t, Uu, Vv, Ww, Zz, Ää, Öö, Üü — всего 39 букв.

Таким образом, большинство букв латинского алфавита (39, если считать прописные и строчные буквы отдельно) незнакомо учащимся, и их нужно усваивать как нечто новое.

10 букв первой группы знакомы учащимся, однако это не значит, что над их чтением не нужно специально работать. Учитель должен иметь в виду, что дополнительной трудностью здесь является преодоление уже укоренившейся привычки читать эти буквы согласно нормам русского языка. Эта трудность преодолевается прежде всего противопоставлением русского и немецкого чтения данных букв при объяснении и в упражнениях.

Усвоение букв второй группы также затрудняется тем, что учащийся связывает с ними звуки родного языка. Если с самого начала не будет поставлено правильное чтение этих букв, учителю потом много придется работать над устранением укоренившихся грубых ошибок в чтении. Между тем известно, что легче предупредить ошибку, чем устранить ее.

Пожалуй, наиболее легкими для усвоения следует считать буквы третьей группы, которые отсутствуют в русском алфавите и поэтому не связываются учащимися со звуками родного языка. Усвоение новых букв в смысле их узнавания и написания не представляет для

учащихся особых трудностей, поскольку они уже имеют соответствующий опыт из обучения чтению и письму на родном языке.

Печатный шрифт должен усваиваться одновременно с письменным.

Для того чтобы учащиеся правильно озвучивали немецкий алфавит, членили фразу на такты в соответствии с нормами языка, правильно ставили ударение и т. д., они должны усвоить уже в пятом классе основные правила чтения. Эти правила охватывают следующие явления:

- а) чтение немецких гласных — их долгота и краткость, открытое (широкое) и закрытое (узкое) качество;
- б) чтение немецких согласных, отсутствие палатализации, отсутствие озвончения глухой согласной перед звонкой;
- в) чтение буквосочетаний;
- г) ударение;
- д) элементарные сведения об интонации.

Речь идет о том, чтобы учащийся, усвоив основные правила, мог правильно прочитать любое подчиняющееся им слово, в том числе и незнакомое.

Задачи начальной ступени при обучении чтению дифференцируются по четвертям. В соответствии с этим распределяется и подлежащий усвоению материал.

В первой учебной четверти (36 часов) учащиеся усваивают все буквы, подавляющее большинство звуков немецкого языка и довольно значительное число правил чтения.

Во второй четверти усваиваются: чтение буквосочетаний, ряд новых правил чтения и произношение остальных звуков.

В третьей учебной четверти новые буквы, звуки и правила чтения не проходятся. Новым здесь является грамматический и лексический материал, который занимает в уроках все больше места. Много внимания уделяется закреплению и повторению пройденного материала по графике, произношению и правилам чтения.

Упражнения для овладения техникой чтения с одинаковой интенсивностью проводятся на протяжении всего первого года обучения.

В соответствии с задачами и распределением материала строятся и уроки иностранного языка в 5-м классе. В первых двух четвертях преобладает работа над отдельным словом и предложением, во втором полугодии учащиеся постепенно переходят к работе над связными текстами.

Построение и содержание уроков подробно описано в письме для учителя, прилагаемом к учебнику. Каждый урок на младшей ступени должен содержать в себе следующие элементы:

- а) проверку домашнего задания,
- б) объяснение нового материала (буквы, правила чтения) или повторение пройденного материала,
- в) упражнения в технике чтения.

Можно наметить следующие типы уроков:

1. а) проверка домашнего задания,
б) объяснение нового материала (например, определенного правила чтения),
в) закрепление нового материала,
г) домашнее задание;
2. а) проверка домашнего задания,
б) повторение пройденного за ряд уроков материала, тренировка в применении пройденных правил и т. д.,
в) домашнее задание;
3. а) контроль знаний и умений за определенный период (неделя, месяц),
б) объяснение нового материала,
в) домашнее задание.

Эти типы уроков могут иметь различные варианты: скажем, повторение может непосредственно предшествовать контрольной работе в рамках одного урока, или сочетаться с объяснением нового и т. д.

Важно, чтобы с каждым уроком возрастала роль самостоятельной классной работы учащихся. Например: от повторения слов за учителем учащиеся постепенно переходят к самостоятельному их чтению по изученным правилам, возрастает их самостоятельность в анализе слов, в составлении слов из букв и т. д. Постепенно наращивая трудности, учитель к концу 5-го класса должен подвести учащихся к чтению не только знакомых, но и незнакомых слов, подчиняющихся изученным правилам чтения.

Объяснить новую букву значит:

а) продемонстрировать ее печатный графический образ (прописной и строчной); показать, что в нем общего и различного с соответствующей русской буквой;

б) указать, как она читается;

в) показать, как она пишется (прописной и строчной варианты); объяснить общее и различное в написании данной немецкой и соответствующей русской буквы;

г) добиться, чтобы учащиеся узнавали данную букву в учебнике, на карточке и умели подражать учителю в ее чтении.

Объяснение буквы обычно начинается с демонстрации ее в слове. Затем буква выделяется из слова и объясняется ее чтение.

Когда все буквы слова уже известны учащимся, оно читается вслед за учителем (сначала индивидуально, потом — хором), а затем записывается под диктовку.

Возьмем для примера объяснение буквы а по учебнику немецкого языка для 5-го класса¹. Можно рекомендовать следующий порядок работы:

¹ В. М. Григорьева, Д. В. Иванов, А. А. Мамонова. Учебник немецкого языка для V класса, изд. 2, Учпедгиз, 1956, стр. 3.

1) показывая на рисунки в учебнике, изображающие мальчика и девочку, учитель читает их имена—Мага, Магk, при этом он обращает внимание на то, что в первом имени гласный звук более долгий, чем во втором.

2) Учащиеся разбирают слово Магk и устанавливают, что в этом слове—один слог, а в слоге—четыре буквы—три согласных и одна гласная, и четыре звука, в том числе краткий [a]. Учитель пишет на доске фонетический знак краткого [a] и произносит его.

3) Учитель сообщает, что немецкие гласные читаются кратко в закрытом слоге, и объясняет, что такое закрытый слог. (Можно использовать другой вариант объяснения — учитель устанавливает, на какую букву оканчивается слово — слог и указывает, что слог, оканчивающийся на согласную букву, называется закрытым, затем дается правило чтения гласной в закрытом слоге.)

4) Проводится анализ слова Мага, состоящего из двух слогов, в каждом из которых — по две буквы. Учитель читает слово вслух и устанавливает, что а читается долго, ибо здесь открытые слоги.

5) Новая буква записывается на доске, а затем списывается в тетради. Буква читается долго и кратко вслед за учителем.

После того как объяснена содержащаяся в рассматриваемых словах буква г, слова читаются и записываются; чтение проводится сначала индивидуально, а затем хором.

Объяснение той или иной буквы может быть связано с объяснением определенных правил чтения (например, буква а и правило чтения гласных в открытом и закрытом слогах). Но такое соединение не всегда имеет место. Скажем, правило чтения буквосочетаний st, sr и др. не должно сообщаться одновременно с объяснением букв s, r и т. д.; это создало бы слишком большое нагромождение трудностей, поэтому правила должны объясняться тогда, когда соответствующие буквы уже известны учащимся.

Объяснить правило чтения и провести его первичное закрепление значит:

а) продемонстрировать определенное графически-звуковое соответствие:

б) установить закономерность (правило);

в) пояснить это правило на других примерах (словах, слогах);

г) добиться, чтобы учащиеся сами обнаружили данную закономерность в ряде примеров (слов);

д) упражнять в чтении вслед за учителем слов, подчиняющихся данному правилу чтения.

Объясненные правила чтения должны четко формулироваться, и заучиваться наизусть.

При объяснении правил чтения можно с успехом применять индуктивно-дедуктивный метод. Он будет заключаться в том, что учащиеся путем наблюдения (слухового и зрительного) и звуко-буквенного анализа установят закономерную связь между графическим и звуковым образами, сформулируют правило и затем применяют его для чтения специально отобранных учителем слов.

Покажем это на примере правила чтения *ie*:

- 1) учитель пишет на доске слово *liegen* и читает его;
- 2) с помощью анализа слова устанавливается, что оно состоит из двух слогов, в первом из которых три буквы, но только два звука;
- 3) учитель снова читает слово и учащиеся приходят к выводу, что *ie* читается как [i:], формулируется и записывается правило;
- 4) слово прочитывается учениками, сначала индивидуально, а затем — хором;
- 5) учащиеся читают другие слова с буквосочетанием *ie*, не содержащие незнакомых букв, и объясняют, почему они читают в них долгое [i:].

Такой метод объяснения дает возможность осмыслить правило в процессе его применения на конкретном языковом материале.

За первичным закреплением объясненного материала, которым всегда заканчивается объяснение, следуют упражнения, рассчитанные, с одной стороны, на запоминание правил, а с другой стороны на достижение соответствующих умений, предусмотренных программой.

Упражнения для овладения техникой чтения должны подбираться и проводиться так, чтобы учащиеся хорошо усвоили и научились применять на практике переход от буквы к звукам, расширили поле чтения и добились бы таким образом достаточно быстрого и плавного чтения.

Ниже приводятся основные из этих упражнений, расположенные по нарастающей трудности.

1. **С п и с ы в а н и е** отдельных букв и целых слов с доски и из учебника рассчитано на запоминание графического образа букв и буквосочетаний. Списывание может сопровождаться чтением, в процессе которого графический образ буквы не только закрепляется в памяти учащихся, но и связывается с определенным звуковым образом, что необходимо для чтения.

Это упражнение может проводиться как в классе, так и в качестве домашнего задания, но всегда — сначала в классе, а затем дома.

2. **З а п и с ы в а н и е** отдельных звуков в традиционном шрифте со слуха является первой и наиболее простой формой диктовки — упражнением в переходе от звука к букве. Строго говоря, это — упражнение в письме, а не в чтении, однако оно в очень большой мере содействует и выработке умения читать: в процессе этой работы учащимся приходится отличать одну букву от другой и связывать каждую букву с определенным звуком.

3. **Ч т е н и е с л о в а п о б у к в а м** состоит в том, что в написанном на доске или в учебнике слове называются составляющие его буквы. Например, слово *die Tafel* должно читаться так: d, i, e, e, te, a, ef, e, el. Это упражнение используется для закрепления букв, его непосредственная цель заключается в том, чтобы учащийся мог вычленить л ю б у ю букву из л ю б о г о слова, независимо

от того,
должен
слова, а
При
трудно
эти бук
вание.
крытое
следует
когда у
4. З
состоит
ляющих
Если
то это
друг др
к чтени
из букв
Бол
вание и
5. Ч
ски сн
дыдуш
а) з
б) з
в) у
Для
упраж
6. З
учебни
щихся
к рас
7. З
ское с
Это уп
зя рас
комое
но л
почти
8. З
класс
нием,
в том
слово
на ни
текст
будет
слова
14*

от того, знает он данное слово или не знает. Имея это в виду, учитель должен использовать для данного упражнения сначала знакомые слова, а затем незнакомые.

Применение этого упражнения связано с одной значительной трудностью: для правильного называния букв нужно знать не только эти буквы, но и произношение ряда звуков, входящих в их наименование. Так, для называния Т нужно уметь произносить долгое закрытое [e:], для называния М — короткое открытое [э] и т. д. Отсюда следует, что называние букв нужно приурочить к тому моменту, когда уже усвоено произношение соответствующих звуков.

4. **Записывание слов**, продиктованных по буквам, состоит в том, что учитель диктует слово путем называния составляющих его букв; учащиеся записывают его, и затем читают.

Если предыдущее упражнение носит аналитический характер, то это упражнение — синтетическое. Оба упражнения дополняют друг друга. Данное упражнение имеет не менее прямое отношение к чтению, чем предыдущее, ибо чтение — это синтезирование слов из букв.

Более легким вариантом данного упражнения является складывание из разрезного алфавита диктуемого по буквам слова.

5. **Чтение незнакомых слов** с карточек или с доски синтезирует все приобретенное в результате выполнения предыдущих упражнений:

- а) знание букв и их звуковых соответствий,
- б) знание правил чтения,
- в) умение применять правила чтения.

Для расширения поля чтения можно использовать следующие упражнения.

6. Учащимся предлагается найти на соответствующей странице учебника определенное, знакомое им слово. Глаза учащихся скользят по строкам в поисках нужного слова, что ведет к расширению поля чтения.

7. **«Переводное» чтение**. Учитель называет русское слово, а учащиеся должны найти его соответствие в тексте. Это упражнение — более трудное, чем предыдущее, однако его нельзя рассматривать как упражнение в переводе: учащийся ищет знакомое слово в тексте, заранее зная, что оно там имеется, и ему нужно лишь **узнать** его. Таким образом учащийся проделывает почти то же, что и при выполнении предыдущего упражнения.

8. **Нахождение в тексте ответов на вопросы**. Учитель ставит классу вопросы, на которые можно ответить словом или предложением, имеющимися в тексте. Задача, таким образом, заключается в том, чтобы **отыскать** в тексте нужное предложение или слово. Вопросы следует ставить с таким расчетом, чтобы ответы на них нужно было искать то в начале, то в конце, то в середине текста: если это правило не будет соблюдено, учащимся не нужно будет искать слово в тексте, и они ограничатся чтением очередного слова.

§ 58. Работа над техникой чтения на средней и старшей ступенях обучения.

Как уже указывалось, учащиеся должны овладеть технической стороной чтения на младшей ступени обучения. Это, однако, не значит, что в 6—10-х классах технике чтения не нужно уделять никакого внимания. Можно с уверенностью сказать, что пренебрежение техникой чтения на средней и старшей ступени является главной причиной того, что довольно большая часть оканчивающих школу читает иностранные тексты с произносительными ошибками, с неправильным ударением и интонацией, часто противоречащей смыслу читаемого.

Чтобы этого не было, учитель на каждом уроке должен проводить чтение вслух, требуя от учащихся обязательного соблюдения изученных в свое время правил чтения и настойчиво устраняя допущенные ошибки.

Работа над ошибками в чтении должна вестись во всех классах, но так как по ряду причин она играет особенно большую роль в 8—10-х классах, мы ограничимся анализом этого вопроса применительно к старшей ступени обучения.

Основными причинами ошибок учащихся в чтении являются:

- а) интерферирующее влияние родного языка, не преодоленное в свое время;
- б) недостаточное знание букв (с этим, к сожалению, приходится встречаться даже в 8-х классах);
- в) недостаточное знание правил чтения или неумение автоматически применять их.

Интерферирующее влияние родного языка особенно часто сказывается в том, что учащиеся смешивают некоторые латинские буквы с соответствующими русскими, вследствие чего наблюдается ряд типичных ошибок в чтении. Эти ошибки можно было бы представить в виде следующей сводной таблицы.

Латинские буквы	Чтение	Русские буквы	Чтение	Ошибки
B	[b]	B	[v]	[V] вместо [b]
H	[h]	H	[n]	[n] [h]
d	[d], [t]	б	[b], [p]	[d], [t]
Xx	[Ks]	Xx	[x]	[Ks]
m	[m]	T	[t]	[m]
Pp	[p]	Pp	[r]	[p]
n	[n]	П	[p]	[n]
Uu	[u], [u:]	Ии	[i]	[u], [u:]
Y	[y], [y:]	У	[u]	[y], [y:]
Cc ¹		Cc		[s] ²

¹ Буква с встречается в немецких словах только в сочетаниях ch, ck, sch и в некоторых иностранных словах.

² Например: [druk] вместо [druck].

Отметив такого рода ошибки, учитель должен немедленно приступить к дополнительной работе; нужно еще раз объяснить учащимся различия в чтении латинских и соответствующих им русских букв; плохо читающим ученикам следует давать индивидуальные задания по чтению специально подобранных слов с латинскими буквами, содержащимися в приведенной выше таблице.

Плохое знание букв и правил чтения сказывается в том, что учащиеся читают долгие гласные вместо кратких и, наоборот, не отличают буквосочетаний (sp, sch, ch) от простого ряда букв, запинаясь при чтении. Некоторые учителя мирятся с этим как с «неизбежным злом». Такой подход к делу совершенно неправилен. Всякая ошибка является следствием недоработок учителя и учащегося, следовательно, она устранима. Думать, что в процессе чтения ошибки исчезнут сами собой, значит — дать им укорениться и тем самым осложнить их устранение.

Необходимо проводить повторные объяснения правил, упражнять учащихся в чтении определенных буквосочетаний и т. п., как хором, так и индивидуально.

Каждый раз следует устанавливать причину ошибки и принимать соответствующие меры для ее устранения. Поскольку ошибки в чтении весьма многообразны, а часто и индивидуальные, учитель должен широко применять для их устранения индивидуальные объяснения и упражнения, главным образом во внеурочное время.

ВИДЫ ЧТЕНИЯ, ИХ ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ

§ 54. Виды чтения.

В практике обучения иностранному языку сложилось несколько видов чтения, которые можно классифицировать по различным признакам. Различают классное и домашнее чтение, чтение вслух и про себя, объясненное и необъясненное чтение. В зависимости от того, проводилась или не проводилась предварительная работа над текстом, чтение можно рассматривать как подготовленное и неподготовленное.

По способу понимания читаемого различают аналитическое и синтетическое чтение.

Все эти противопоставления важны при обучении иностранным языкам в школе, а каждый из этих видов чтения играет свою определенную роль. Например, чтение вслух может служить, в отличие от чтения про себя, для контроля фонетических знаний учащихся. Необъясненное чтение практикуется на старшей ступени обучения, а на младшей ступени должно быть всегда объясненным.

Однако, среди этих противопоставлений основными следует считать два:

- а) аналитическое и синтетическое чтение;
- б) подготовленное и неподготовленное чтение.

Аналитическим чтением принято называть такое, в процессе которого учащийся путем анализа языкового материала достигает понимания читаемого. Анализ обычно необходим тогда, когда текст содержит довольно значительный процент незнакомой лексики.

Синтетическим чтением называют такое, при котором читающий понимает текст непосредственно, без анализа, т. е. примерно так, как он понимает текст на родном языке. Такое понимание текста происходит на основе синтеза знаний и умений, которыми учащийся уже овладел в процессе изучения иностранного языка (умение читать, знание слов, грамматики и т. д.). Непосредственное, без анализа языкового материала, понимание текста становится возможным в том случае, когда текст не содержит или почти не содержит незнакомой лексики и не очень сложен по своему содержанию.

Противопоставление этих двух видов чтения для нас особенно важно потому, что синтетическое чтение является целью обучения, а аналитическое чтение — важнейшим средством для привития умения читать и понимать иностранный текст без его анализа.

Подготовленным чтением называют такое, которому непосредственно предшествовала работа над языковым материалом текста (грамматикой, лексикой и пр.). Не следует отождествлять подготовленное чтение с чтением объясненным: например, если учащийся самостоятельно анализирует текст дома, не получив предварительно от учителя никаких объяснений, чтение им данного текста в классе будет подготовленным, но не объясненным. Объясненное чтение, разумеется, всегда является подготовленным.

Неподготовленным чтением называют такое, которому непосредственно не предшествовала работа над содержащимся в тексте языковым материалом.

Учитель должен постепенно вести ученика от подготовленного чтения к чтению неподготовленному.

§ 60. Общая характеристика аналитического чтения.

Как уже упоминалось, аналитическое чтение является средством обучения иностранному языку в школе, в частности — важнейшим средством научить учащихся читать текст и понимать его без анализа.

В процессе аналитического чтения обогащается словарный запас учащихся, расширяются и закрепляются их знания по грамматике, развиваются орфографические навыки, приобретает ряд умений, как-то: умение бегло читать, умение обоснованно догадываться о значении незнакомых слов, умение анализировать, сопоставлять, делать выводы и т. д. Аналитическое чтение имеет не только практическое, но и образовательное и воспитательное значение: оно развивает мышление учащихся, прививает им умение упорно и настойчиво преодолевать трудности и т. д.

Будучи средством обучения, аналитическое чтение строится в разных классах по-разному, ибо каждый раз в процессе его проведения решаются разные конкретные задачи. Однако во всех классах аналитическое чтение сохраняет свою сущность, которая заключается в следующем: через анализ языкового материала учащиеся идут к его осмыслению, которое, с одной стороны, служит для понимания текста, а с другой стороны — для усвоения языкового материала.

Название «аналитическое чтение» в определенной мере условно, ибо в этом виде чтения всегда присутствуют элементы синтеза: нельзя себе представить, чтобы для анализа предлагался текст, содержащий только незнакомую лексику, часть ее будет знакомой, и учащийся сможет понимать ее без помощи анализа, анализ же понадобится лишь для чтения наиболее трудных мест. Далее, всякий анализ текста в школе заканчивается синтезом, т. е. соединением вычленившихся при анализе частей в единое целое. Однако ведущим при аналитическом чтении является все же анализ, чем и оправдывается название.

§ 61. Методические правила организации и проведения аналитического чтения.

1. Аналитическое чтение полезно и необходимо прежде всего потому, что оно готовит учащихся к чтению синтетическому.

Аналитическое чтение в школах превращается нередко в главный и единственный вид чтения, что ошибочно и вредно. Именно в этом кроется одна из главных причин отсутствия интереса к иностранному языку у многих учащихся: занимаясь только аналитическим чтением, они теряют веру в то, что смогут когда-либо читать иностранный текст и понимать его без помощи анализа и перевода.

2. Аналитическое чтение должно быть тесно связано с синтетическим. В процессе аналитического чтения необходимо провести объяснение и первичное закрепление грамматического и лексического материала и привить соответствующие умения с тем, чтобы научить учащихся пользоваться тем же материалом, но в новых комбинациях при синтетическом чтении.

3. Аналитическое чтение строится в каждом классе сообразно задачам обучения иностранному языку, возрастным особенностям и знаниям учащихся. Например, в пятом классе при аналитическом чтении много внимания уделяется звуко-буквенным отношениям и правилам чтения, а в десятом классе — систематизации грамматического и лексического материала.

4. Анализ текстов усложняется из класса в класс с точки зрения:

- а) содержания и языкового материала текстов,
- б) количества привлекаемых к анализу грамматических, лексических, фонетических и других явлений,
- в) повышения самостоятельности учащихся в процессе анализа,
- г) объема анализируемых текстов.

§ 62. Требования к текстам для аналитического чтения¹.

Ниже мы остановимся лишь на основных общих требованиях к текстам, предназначенным для аналитического чтения. В дальнейшем эти требования будут уточнены и конкретизированы по ступеням обучения.

По своему содержанию тексты, предназначенные для аналитического чтения, должны обеспечить решение воспитательных и образовательных задач, стоящих перед школой в целом и перед обучением иностранному языку в частности.

Это требование неразрывно связано с **новизной** содержания текстов для учащихся. Если после длительной и трудной работы над текстом выясняется, что его содержание уже давно знакомо учащемуся, последний постепенно теряет с таким трудом привитый ему интерес к чтению иностранных текстов, у него создается впечатление, что изучение иностранного языка не приносит ему никакой практической пользы.

Тексты должны быть **посильными** и **доступными** по своему содержанию. Это означает, между прочим, необходимость чередовать в них легкое с трудным, простое со сложным, что создает возможность поддерживать на протяжении всей работы над текстом нужный уровень умственной деятельности.

С точки зрения **формы изложения** материала к текстам, предназначенным для аналитического чтения, могут быть предъявлены два основных требования:

1. Логичность развития содержания. Содержание должно излагаться в определенной, ясно различаемой логической последовательности, постепенно подводящей учащегося к соответствующим выводам. Текст должен поддаваться естественному членению на части, в каждой из которых заключена основная мысль, связанная с предыдущей и последующей частями и с основной идеей текста в целом. Большое значение имеет и заголовок текста: он должен давать яркое представление о содержании и создавать у учащегося необходимую для анализа **направленность мышления**.

2. Лаконизм, напряженность развития сюжета. Изложение должно быть лаконичным и не содержать ничего случайного. Оно должно быть живым, эмоциональным, чтобы воздействие текста на чувства учащегося было сильным и длительным.

По своему характеру тексты должны отвечать всем изложенным выше требованиям, в частности, требованиям **посильности** и **доступности**.

Тексты могут быть:

а) специально составленными для учебника;

¹ См. статью В. А. Щеголевой «Роль текстов в процессе обучения иностранным языкам» в сборнике «Вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе», Учпедгиз, 1956.

б) оригинальными, но адаптированными (в большей или меньшей степени, в зависимости от трудности текста и класса, для которого он предназначен);

в) оригинальными не адаптированными (с сокращениями и без них).

В учебниках для пятого и шестого классов, естественно, должны преобладать тексты первого рода; однако, и здесь уже могут содержаться оригинальные неадаптированные тексты в виде небольших стихотворений, загадок, поговорок, пословиц.

Учебник седьмого класса может содержать, наряду со специально составленными текстами, и более или менее адаптированные оригинальные статьи, а также неадаптированные, доступные учащимся по языковому материалу и содержанию.

В учебниках для старшей ступени должны преобладать оригинальные тексты из немецкой общественно-политической, научно-популярной и художественной литературы. При этом, чем старше класс, тем меньшей адаптации подвергаются тексты. Тексты учебника для десятого класса почти не подвергаются адаптации, но здесь допустимы сокращения, диктуемые как соображениями объема, так и необходимостью ограничить языковой материал. Эти тексты должны быть несложными в стилистическом отношении и не специальными по содержанию.

По своему характеру тексты, далее, могут быть также описательными, диалогическими и повествовательными.

О п и с а т е л ь н ы м и называют такие тексты, которые описывают определенные действия, явления, состояния, предметы и т. д. Для таких текстов характерна большая или меньшая статичность, отсутствие развития действия, фабулы. Описательные тексты обычно трудны для запоминания, поэтому плохо поддаются первичному синтезу (общему охвату содержания учащимся) и пересказу. Такие тексты мало интересны для учащихся. Из сказанного следует, что описательные тексты не могут быть основным материалом учебников, однако и они иногда уместны, особенно на младшей ступени (описание класса, отдельных предметов), где в силу ограниченности языкового материала тексты другого рода почти не изучаются.

Д и а л о г и ч е с к и е тексты содержат в себе потенциальные возможности быть живыми, интересными и доходчивыми; кроме того, они, разумеется, очень важны для развития устной речи и доступны, поскольку состоят обычно из сравнительно простых синтаксических конструкций.

П о в е с т в о в а т е л ь н ы м и называются тексты, имеющие определенную фабулу, содержащие завязку, развитие действия и развязку. Именно повествовательные тексты в наибольшей мере отвечают требованию логичности развития действия, легко расчленяются на связанные друг с другом части и т. д. К их достоинствам относится и то, что они могут включать в себя описания и диалоги, необходимые по ходу действия и естественно вплетающиеся в ткань повествования. Фабульные тексты вызывают у учащихся интерес.

Повествовательные тексты должны использоваться в качестве основного материала для аналитического чтения в школе.

Рассмотрим теперь требования к языковому материалу текстов для аналитического чтения и к его организации внутри каждого отдельного текста, внутри учебника и во всей системе текстов для аналитического чтения в целом.

1. Каждый текст, если он не предназначен специально для повторения, должен содержать **новый языковой материал** (грамматика, лексика и пр.), подлежащий объяснению или закреплению, при чем этот новый материал вводится в окружении старого, хорошо усвоенного. Тексты для аналитического чтения вместе взятые должны содержать весь языковой материал, подлежащий усвоению в данном классе, и изученный в предыдущих классах.

Ни в отдельном тексте, ни в тексте учебника в целом не следует вводить грамматический материал, который не подлежит усвоению в школе и препятствует пониманию текста.

Иначе дело обстоит с лексикой. Было бы неправильно думать, что тексты должны содержать только лексику, предусмотренную словарем-минимум для данного класса; наоборот, из требований программы прямо вытекает, что тексты для аналитического чтения обязательно должны содержать, помимо отобранной лексики, слова и обороты:

а) значение которых учащиеся раскрывают при помощи словаря (начиная с шестого класса);

б) о значении которых учащиеся могут и должны верно догадаться на основе имеющихся у них знаний по грамматике, словообразованию и усвоенного словарного запаса.

2. Содержащийся в текстах языковой материал должен отвечать нормам общенародного литературного немецкого языка. Среди текстов должны быть представлены, по возможности, различные литературные жанры и стили, чтобы учащийся получил представление о каждом из них и подготовился таким образом к чтению различных литературных произведений.

3. Содержащийся в текстах для аналитического чтения новый языковой материал должен ярко иллюстрировать подлежащее усвоению явление грамматики, лексики и т. д. Иными словами, включать в себя **типичное** для языка употребление данного явления.

§ 63. Аналитическое чтение на младшей ступени.

Поскольку главной задачей начальной ступени обучения иностранному языку в школе является **овладение технической стороной** чтения, основным содержанием аналитического чтения является здесь работа над звуко-буквенными связями, правилами чтения, фонетикой и орфографией.

Материалом для аналитического чтения в пятом классе служат в первой и во второй четвертях отдельные слова и предложения, свя-

занные по смыслу; во второй четверти — предложения, связанные общей темой, в третьей четверти — небольшие тексты описательного характера, в четвертой четверти — небольшие фабульные тексты.

По своему объему первые тексты не превышают 300 — 350 печатных знаков; к концу они увеличиваются до 750 — 800 печатных знаков.

Все тексты учебника пятого класса, независимо от их характера, назначения и т. д., должны содержать только тот грамматический материал, который предусмотрен программой для данного класса; в отличие от других классов, это требование относится здесь и к лексическому, фонетическому и другому материалу.

Каждое новое слово повторяется 3—4 раза в тексте, в котором оно введено, в следующем параграфе и еще несколько раз в различных параграфах до конца учебника. Необходимо, чтобы слово повторялось в учебнике 6—8 раз и притом в типичных для немецкого языка сочетаниях с другими словами.

Каждое грамматическое явление должно хорошо иллюстрироваться лексическим материалом и повторяться в изучаемом параграфе 4—5 раз, а затем в других параграфах, особенно в тех, которые следуют непосредственно за текстом, где данное явление введено.

То же нужно сказать о фонетическом и орфографическом материале, однако с той оговоркой, что он должен повторяться еще чаще, чем лексический и грамматический.

Важной специфической чертой аналитического чтения в пятом классе, особенно в первых двух четвертях, является то, что превалирующий здесь звуко-буквенный анализ служит не непосредственно пониманию проходимых слов и предложений, а умению правильно читать. Начиная с третьей четверти анализ используется и для понимания смысла читаемого, но главная задача — овладение техникой чтения — остается в силе до конца пятого класса.

Второй специфической чертой аналитического чтения в 5-м классе является то, что оно выступает здесь как **объясненное, подготовленное классное чтение вслух.**

Объясненным оно должно быть потому, что знания учащихся по иностранному языку в этом классе незначительны, и они могут читать без предварительного объяснения только то, что им хорошо известно.

Это должно быть, таким образом, подготовленное чтение, ибо без тщательной предварительной тренировки на отдельных звуках, словах и т. д. учащиеся не могут правильно прочесть текст.

Отсюда следует, что каждый текст обязательно читается в классе, а затем задается на дом.

Наконец, в пятом классе нужно читать непременно **в слух**, чтобы учащиеся упражнялись в переходе от буквы к звуку, а учитель имел возможность контролировать соответствующее умение учащихся. Слишком ранний переход к чтению про себя вреден для обучения.

Аналитическое чтение в первом полугодии младшей ступени состоит обычно из следующих моментов:

- а) объяснение и первичное закрепление нового материала (буква, буквосочетание, правило чтения, слово, грамматическое правило);
- б) анализ текста (отдельных слов или предложений) с целью выделения ранее усвоенного и только что объясненного явления;
- в) синтезирование слов из букв и предложений из слов.

Ниже приводятся несколько примеров аналитического чтения в 5-м классе.

Примерный план урока:

- 1) Начало урока.
- 2) Фронтальная проверка домашнего задания.
- 3) Работа над буквосочетаниями *ch, ah, sch, ch*.
- 4) Закрепление объясненного материала с помощью: а) выполнения устного упражнения, б) чтения текста.
- 5) Домашнее задание.

Остановимся на третьем этапе урока.

Переходя к работе над буквосочетаниями, учитель сообщает тему и цель работы, а затем обращает внимание учащихся на ряд слов, заранее написанных на доске: *sehr, Fahne, schwarz, Buch*.

Сочетание *eh, sh, sch, ch* выделены в этих словах соответственно желтым, красным, синим и зеленым мелом.

К доске вызывается учащийся, который читает слово *sehr*, затем называет в нем буквы и звуки. Чтобы пояснить учащимся, почему букв в данном слове больше, чем звуков, следует обратиться к русскому языку. В слове *ось*, например, имеется также больше букв, чем звуков, потому что буквы *с, ь* читаются как один звук.

Аналогично анализируются и другие слова. В результате проведенной работы становится ясно, что во всех указанных выше словах буква *h* отдельно не читается, а входит в то или иное сочетание, из которых каждое обозначает один звук.

Через две недели после проведенного выше урока можно организовать работу иначе.

Например, проводится перевод с русского языка на немецкий отдельных слов с последующим звуко-буквенным анализом этих слов.

Берутся слова: *пусто, прекрасно* и др. Учащиеся переводят их и устанавливают, что в слове *leer* четыре буквы и три звука, а в слове *schön* — пять букв и также три звука.

Этот урок содержит более сложную работу, чем предыдущий: если в первом случае звуко-буквенный анализ проводился на заранее написанном и расчлененном при помощи цветных мелков материале, то во втором случае учащиеся анализировали слова, воспринятые на слух.

В обоих описанных случаях мы имели дело с анализом и синтезом знакомых слов. Но целью обучения технике чтения является умение читать любые, в том числе и незнакомые слова, подчиняющиеся изученным правилам. В процессе чтения незнакомых слов синтезируются все приобретенные ранее знания

и умения по технике чтения. Приводимый ниже пример показывает, как может быть организовано и проведено чтение незнакомых слов в классе.

На доске пишется предложение: Der Frieden wird den Krieg besiegen. Вызванный ученик читает слово der Frieden, называет звуки и буквы. Еще раз повторяется правило о чтении сочетания *ie*, обозначающего долгое [i:].

В этом же предложении учащиеся находят по заданию учителя другие слова с долгим [i:]: Krieg и besiegen.

После этого анализируется слово wird. Оно содержит краткий звук [i] в закрытом слоге. Напоминается разница между открытым и закрытым слогом.

После анализа отдельных слов один из учащихся читает предложение полностью, затем его зачитывает учитель и переводит на русский язык.

В заключение предложение следует прочитать несколько раз хором.

Во втором полугодии, к началу и в ходе которого учащиеся уже накапливают некоторый словарный запас и знания по грамматике, а тексты становятся связными, аналитическое чтение строится несколько иначе: в его задачи включается понимание содержания текста, в соответствии с чем меняется и его структура. Схематически она выглядит так:

- 1) Объяснение слов и грамматических явлений.
- 2) Чтение вслух, пересказ на родном языке общего содержания текста.
- 3) Анализ непонятных мест текста и дословный их перевод.
- 4) Упражнения для закрепления нового материала.
- 5) Адекватный перевод текста.
- 6) Чтение текста с постановкой вопросов к тексту и ответами на вопросы, обратный перевод текста.

Такая работа по своей структуре сильно напоминает аналитическое чтение текста на средней и старшей ступени, постепенно готовит к нему учащихся. Следует, однако, оговориться, что на младшей ступени в данную схему аналитического чтения вкладывается иное содержание, чем на средней ступени: круг привлекаемых к анализу грамматических явлений весьма узок, все новые слова объясняются учителем, текст читается только вслух, много внимания уделяется при анализе правилам чтения и другим фонетическим моментам, вопросы ставятся обычно не к целому тексту и даже не к абзацам текста, а к отдельным предложениям или словам.

Ниже приводится примерная схема аналитического чтения § 35 учебника немецкого языка для 5-го класса.

Текст этого параграфа (Das Zauberwort) содержит лексику по пройденным ранее темам «семья», «комната»; кроме того, в нем имеется 7 новых слов. Незнакомого грамматического материала в тексте нет, но он дает возможность для повторения пройденных ранее правил о порядке слов в повествовательном, вопросительном и по-

велятельном предложении, а также об употреблении отрицаний *nicht* и *kein*. Кроме того, данный текст позволяет повторить материал о долгих и кратких гласных и соответствующие правила чтения (открытый, закрытый, условно-закрытый слоги; правила долгого и краткого чтения гласных).

На изучение этого параграфа отводится три часа. В соответствии с этим текст делится на две части, а грамматический и фонетический материал связывается с определенными частями текста.

Можно рекомендовать следующее распределение материала:

Первая часть — первые тринадцать строк текста, три новых слова и один фразеологический оборот (*böse*, *Großmutter*, *der Mann*, *Platz machen*), отрицания *nicht* и *kein*, порядок слов в вопросительном предложении.

Вторая часть — оставшиеся 13 строк текста, два новых слова (*lachen*, *glücklich*), порядок слов в повествовательном и повелительном предложениях, упоминавшиеся выше правила чтения.

На основе этого распределения уроки можно построить следующим образом.

Первый урок

После проверки домашнего задания учитель сообщает учащимся о работе над новым текстом. Затем следует:

а) Объяснение новых слов (*böse*, *Großmutter*, *Mann*, *Platz machen*); заголовок *Das Zauberwort* — незнакомое слово, но оно не входит в словарь-минимум, его перевод дан в сноске и специальных объяснений по нему не требуется.

б) Чтение текста вслух (перед чтением учитель предупреждает, что учащиеся будут пересказывать его содержание по-русски).

в) Пересказ учащимися содержания текста (монологический или по вопросам, в зависимости от того, насколько хорошо запомнили учащиеся содержание).

г) Анализ текста. В процессе анализа учитель обращает внимание на следующие моменты: звуко-буквенный анализ, порядок слов в вопросительном предложении в сравнении с порядком слов в повествовательном предложении («*Warum bist du so böse?*» «*Ich helfe dir*»), употребление и место в предложении отрицательного местоимения *kein* и отрицания *nicht* (предложения: *Seine Schwester gibt ihm keine Bleistifte*, *seine Großmutter gibt ihm keine Kuchen*, *sein Bruder Grischa zeigt es Pawlik nicht*).

д) Классные упражнения, рассчитанные на дальнейшее закрепление явлений, которые учащиеся узнавали в тексте. Для этого можно использовать имеющиеся в учебнике упражнения на стр. 143—144¹: изменить порядок слов в данных предложениях, сделать грамматический разбор (все упражнения — устные).

е) Задание на дом: читать текст вслух и переводить его, уметь переводить объясненные слова на русский язык и с русского на не-

¹ См. Учебник, изд. 2, Учпедгиз, 1956.

мецкий, сделать упражнение 1 на стр. 144 (заполнение пропусков отрицанием nicht и отрицательным местоимением kein).

Второй урок

- а) Проверка домашнего задания.
- б) Объяснение слов второй части.
- в) Пересказ на русском языке всего текста.

г) Анализ второй части, в процессе проведения которого обращается внимание на порядок слов в повествовательном и повелительном предложениях и правила чтения: открытый, закрытый и условно-закрытый слоги, правила долгого и краткого чтения гласных (для этого в тексте много материала).

д) Классные упражнения: найти в тексте повелительные предложения, найти в тексте повествовательные предложения, определить порядок слов в них (ср. : Pawlik läuft nach Hause и Da sitzt Lena), ответить на вопрос для повторения № 1, стр. 144; найти в тексте вопросительные предложения, определить порядок слов в них, ответить на вопрос для повторения № 2, стр. 156; найти три слова, в которых гласная читается долго и объяснить правило чтения, найти три слова, где гласная читается кратко, объяснить почему; составление вопросов с вопросительными словами и без них.

а) Домашнее задание задается по учебнику (оно сформулировано на стр. 144)

Третий урок

а) Проверка письменного домашнего задания (п. 1) путем индивидуальной работы у доски.

б) Чтение текста вслух (4 ученика) с постановкой вопросов к нему и ответами на вопросы (согласно домашнему заданию).

в) Чтение текста по ролям (ведущий, Павлик, старик, бабушка, Саша).

г) Пересказ текста.

д) Ответы на вопросы для повторения.

е) Объяснение нового материала (из § 36) и домашнего задания.

§ 64. Аналитическое чтение на средней ступени.

Поскольку на младшей ступени учащиеся овладели техникой чтения, приобрели некоторый лексический запас и определенные знания по грамматике, возникает возможность перейти к чтению связных текстов, более или менее сложных по своему содержанию.

Как и на младшей ступени, главной задачей аналитического чтения является здесь подготовка учащихся к чтению и пониманию иностранного текста без анализа и перевода, т. е. к синтетическому чтению. Однако содержание этой задачи несколько меняется: если на младшей ступени она решалась прежде всего в плане овладения техникой чтения, т. е. в плане подготовки к чтению вообще, то на второй ступени обучения речь будет идти о подготовке учащихся специально и непосредственно к умению читать текст без анализа и перевода.

Для того чтобы понять содержание этой задачи, нужно уточнить условия, необходимые для чтения с непосредственным пониманием. Они сводятся к следующему:

- а) уметь читать достаточно быстро,
- б) получать при первом же знакомстве с текстом правильное представление о его содержании,
- в) знать языковой материал и уметь узнавать его в тексте, следствием чего явилось бы адекватное, полное понимание читаемого.

Все эти знания и умения должны создаваться в процессе аналитического чтения, чтобы затем их можно было развивать дальше и закреплять с помощью синтетического чтения.

Этим определяются задачи аналитического чтения и его построение.

Аналитическое чтение на средней ступени состоит из следующих основных моментов:

- 1) объяснение грамматических явлений и некоторых слов текста;
- 2) создание у учащихся определенной направленности мысли, позволяющей правильно понять содержащиеся в тексте детали;
- 3) анализ отдельных мест текста с целью их понимания, дословный, а затем литературный перевод всего текста;
- 4) упражнения, рассчитанные на закрепление нового языкового материала;
- 5) новое чтение текста с его непосредственным (без помощи анализа) пониманием.

Остановимся на этих моментах подробнее.

Объяснение языкового материала, содержащегося в тексте, не всегда должно иметь место перед анализом, оно необходимо лишь тогда, когда в тексте содержится материал, который учащиеся не могут осознать самостоятельно и который, следовательно, делает анализ невозможным.

Сюда относятся прежде всего новый грамматический материал и ключевые слова.

Объяснение должно сопровождаться, как всегда, первичным закреплением.

Некоторые учителя стремятся объяснить перед чтением все новые слова и обороты, содержащиеся в тексте. Такую практику нужно признать не только неправильной, но и вредной: она лишает аналитическое чтение его главной сущности, ибо после того, как все слова объяснены, необходимость в анализе существенно уменьшается. Объяснения учителя нужны лишь постольку, поскольку они создают для учащихся возможность самостоятельно работать над текстом.

Создание у учащихся направленности мысли играет весьма важную роль для правильного анализа и понимания текста: когда знаешь, о чем идет речь, легче раскрывать отдельные детали.

Сущес
в нужное
Перва
ственным
мысли.
Прием
руководс
мом текс
К при
головка
о произве
Приме
риала, пр
вит себе
Объяс
содержит
К такого
относятся
Moskau ge
класса: А
торые из
ние текста
учащихся
событиями
wort, буду
ным им ра
Das Ei de
жизни Кол
лежит лиш
самостояте
Но не
Иногда он
плавчатой
VII класса
парке, но в
ким же усп
Другой те
рассказыва
отца — штр
никакого
Еще ме
ки типа Sa
Kinder (§
Бывают
направлен
можно пон
сятся такие
gut; Der e
15 и. д. Сал

Существуют различные приемы направления мысли учащихся в нужное русло. Их можно распределить на две группы.

Первая группа приемов применяется учителем и ведет к искусственному созданию у учащихся необходимой направленности мысли.

Приемы второй группы применяются самими учащимися под руководством учителя и сводятся к использованию заложенных в самом тексте возможностей понимания общего содержания текста.

К приемам первой группы относится: объяснение учителем заголовка текста, краткая аннотация текста, рассказ учителя о произведении, из которого взят текст, и о его авторе.

Применение того или иного приема зависит от изучаемого материала, продвинутости класса и от того, какие побочные задачи ставит себе при этом учитель.

Объяснение заголовка ведет к цели лишь в том случае, если он содержит точное и недвусмысленное указание на то, о чем идет речь. К такого рода заголовкам, например, в учебнике для 6-го класса относятся: *Der Herbst, Im Dorf, Die Kinder zeichnen, Sie haben Moskau gesehen, Warum ist der Schnee weiß?*; в учебнике для седьмого класса: *Auf dem Sportplatz, Wie Europa entstanden ist* и т. п. Некоторые из этих заголовков еще точнее и полнее отражают содержание текста не только сами по себе, но еще и потому, что создают у учащихся определенные ассоциации с известными им фактами, событиями или произведениями. Например, заголовок *Das Zauberwort*, будучи понятым, создает у учащихся ассоциацию с известным им рассказом «Волшебное слово»; после расшифровки заголовок *Das Ei des Kolumbus* сразу вспоминается известный эпизод из жизни Колумба. (Разумеется, объяснять такого рода заголовки надлежит лишь в том случае, если они не могут быть поняты учащимися самостоятельно.)

Но не все заголовки обладают упомянутыми выше свойствами. Иногда они отражают содержание текста в слишком общей и расплывчатой форме, например, заголовок текста § 9А учебника для VII класса *Im Park* указывает на то, что действие происходит в парке, но в тексте идет речь о такого рода действиях, которые с таким же успехом могут иметь место и в саду, и в лесу или даже в поле. Другой текст учебника называется *Die Tochter*. В данном тексте рассказывается о том, как французская девочка заставила своего отца — штрейкбрехера бросить работу. Ясно, что заголовок не дает никакого представления о содержании текста.

Еще меньшее представление о содержании текста дают заголовки типа *Sascha* (§ 11 учебника для VII класса), *Mein Kind, wir waren Kinder* (§ 15 того же учебника) и т. п.

Бывают и такие заголовки, которыми нельзя пользоваться для направления мысли учащихся в надлежащее русло потому, что их можно понять, лишь прочитав и хорошо поняв текст. Сюда относятся такие заголовки, как *Lügen haben kurze Beine; Ende gut — alles gut; Der erste Sieg* и др.

Там, где начинать с объяснения заголовка нецелесообразно, учитель проводит краткую беседу о содержании текста. Эта работа проводится устно и служит одновременно для развития у учащихся умения понимать речь, воспринятую на слух. Поскольку главная задача такой беседы заключается в том, чтобы познакомить учащихся с содержанием, понимание ее должно быть обязательно проверено учителем с помощью постановки вопросов или переказа по-русски. В процессе объяснения заголовка или проведения беседы могут быть введены некоторые ключевые слова текста.

Рассказ учителя о произведении, из которого взят данный текст, и о его авторе необходим тогда, когда для понимания текста требуется знать «большой контекст», т. е. то, о чем говорится в произведении до и после данного фрагмента.

К приемам второй группы относятся: самостоятельное раскрытие содержания заголовка, беглое чтение текста учащимися, ознакомление с иллюстрациями к тексту.

Применение первого из этих приемов не всегда возможно или целесообразно: например, заголовки типа Sascha, Ein Gespräch не представляют никаких трудностей для понимания, но они ничего не дают для ориентировки в содержании текста, а заголовки Lügen haben kurze Beine учащийся не сможет, как уже указывалось, раскрыть самостоятельно до чтения текста, поскольку мы здесь имеем дело с выражением, которое можно понять, лишь прочитав текст и поняв его.

Беглое чтение текста в подавляющем большинстве случаев дает положительный результат, поскольку изучаемые отрывки содержат наряду с незнакомой лексикой и знакомую, а в грамматическом отношении не представляют для учащихся непреодолимых трудностей. Опираясь на знакомый языковой материал, учащийся составляет себе представление о содержании текста.

Ознакомление с иллюстрациями, если они действительно поясняют наиболее важные моменты текста, также помогает учащимся ориентироваться в содержании.

На практике все перечисленные приемы могут применяться во взаимодействии. Например, после раскрытия учителем заголовка может последовать беглое чтение текста учащимися про себя, или после ознакомления с картинкой учитель дает краткое пояснение содержания текста и т. п. Однако, независимо от того, какой прием или какие приемы применены, следует до анализа текста проверить, ориентируется ли учащийся в его содержании.

Часто данные приемы применяются не по отношению ко всему тексту, а для тех мест, содержание которых заведомо неясно учащимся.

Чем старше класс и чем лучше учащиеся овладели умением анализировать текст, тем более самостоятельным должно становиться создание у учащихся направленности мысли.

Анализ текста может проводиться в классе и дома. На средней ступени обучения, особенно в шестом классе, когда учащиеся еще не овладели умением анализировать, он проводится в основном

в классе: постепенно, по мере овладения этим умением, часть анализа (наиболее легкая) переносится на дом, а затем и весь анализ текста может проводиться дома при условии, что общая ориентировка в его содержании достигнута в классе под руководством учителя.

Обычно подвергаются анализу лишь те части текста, которые учащиеся не понимают в процессе синтетического чтения. Эти части устанавливаются главным образом на основе опыта учителя и его опроса учащихся, которые в первый раз прочитали текст и получили представление о его трудностях.

Задача анализа состоит в том, чтобы установить значение незнакомых слов и оборотов; кроме того, с его помощью повторяется пройденный ранее лексический, грамматический и фонетический материал.

Анализу на средней ступени подвергаются главным образом грамматические и лексические явления. Если грамматического (синтаксического и морфологического) анализа недостаточно для раскрытия значения незнакомых слов и выражений, нужно прибегнуть к анализу лексическому, в особенности — к словообразовательному.

Анализ сопровождается обычно дословным переводом, т. е. таким переводом, который содержит эквиваленты лексических единиц, но сохраняет при этом иноязычную структуру предложения. Дословный перевод проходит обычно в форме внутренней речи. Опираясь на него, учащиеся дают адекватный перевод текста или тех его мест, понимание которых учитель считает нужным проверить.

В процессе анализа текста большую роль играет умение учащихся обоснованно догадываться о значении незнакомых слов.

Домашний, как и классный анализ текста всегда должен проверяться в классе. В этот контроль входит:

а) проверка умения читать вслух и дополнительная тренировка с целью улучшения техники чтения (в процессе чтения учитель имеет возможность в определенной мере установить и то, насколько хорошо учащийся понимает читаемое, ибо понимание отражается в интонации);

б) контроль понимания содержания текста и усвоения языковых средств, при помощи которых выражены мысли; особенно важно при этом установить степень усвоения нового лексического и грамматического материала;

в) вооружение учащихся методами и применения своих знаний по языку для раскрытия содержания текста с незнакомой лексикой; при проверке проведенного учащимися анализа важно каждый раз устанавливать, как достигается понимание текста; при этом следует развивать у учащихся умение работать со словарем, пользоваться внешними формальными признаками для раскрытия значения слов или установления грамматического явления и пр.;

г) проверка умения пользоваться языковым материалом, с которым учащийся столкнулся при анализе текста, в устной речи.

В соответствии с этим проверка аналитического чтения складывается из чтения учащимся заданного текста (или его части) вслух, выборочного перевода предложений и отдельных слов с обоснованием этих переводов, ответов на вопросы учителя по тексту, постановки учащимся вопросов к тексту и ответов на них (вопросы и ответы — на иностранном языке).

Некоторые моменты этой проверки нужно пояснить.

Часто учитель при проверке требует от учащегося сплошного перевода текста. Такое требование неправомерно. Случается, что ученик переводит текст правильно, а слов не знает. Это значит, что перевод не является результатом проведенного учащимся анализа, а просто выучен наизусть. Выборочный перевод слов и предложений и при том не в том порядке, в каком они следуют в тексте, дает возможность сразу же установить, понимает ли учащийся текст или он повторяет чужой перевод.

Вопросы к тексту ставятся трех родов: вопросы к отдельному слову — для проверки понимания и умения узнавать в тексте и употреблять в речи отдельные слова; вопросы к предложению (на них можно ответить предложением из текста) — для проверки понимания отдельных предложений, особенно таких, которые содержат типичные синтаксические конструкции, умения узнавать их в тексте и употреблять в речи, имея перед собой готовый образец; вопросы к целым абзацам, рассчитанные на проверку понимания больших отрывков текста, т. е. умения с и н т е з и р о в а т ь материал после его анализа. Разумеется, что такие вопросы могут быть различными по форме (см. о вопросно-ответных упражнениях в главах «Лексика», «Грамматика», «Устная речь»).

Важно, чтобы при индивидуальном опросе учащегося по аналитическому чтению класс не остался пассивным. Учащиеся должны замечать и исправлять ошибки отвечающего, ставить ему вопросы или отвечать на его вопросы по указанию учителя.

В некоторой своей части проверка аналитического чтения может проводиться и фронтально (например, знание слов и грамматического материала и проверка умения употреблять этот материал в речи).

Д а л ь н е й ш е е з а к р е п л е н и е н о в о г о я з ы к о - в о г о м а т е р и а л а, с которым учащийся столкнулся при анализе текста, является естественным продолжением проверки. На этом этапе учащиеся выполняют ряд классных и домашних упражнений, рассчитанных на более или менее свободное употребление слов, грамматических форм и конструкций в речи. Это — упражнения комбинаторного характера, они постепенно ведут учащихся от воспроизведения заученных образцов через составление предложений по данным образцам к составлению предложений без образца. Сюда входят такие упражнения, как обратный перевод, перевод на иностранный язык, составление плана, пересказ текста на иностранном языке, составление предложений из данных слов с грамматическим заданием (например, в определенной временной форме, числе и пр.).

составление предложений на определенную тему, причем учащиеся сами должны подобрать слова и пр.

Выразительное чтение вслух проанализированного текста завершает собой аналитическое чтение. На этом этапе учащийся ведет уже не аналитическую, а синтетическую работу: поняв текст и хорошо усвоив новый языковой материал, он читает текст по-новому, как нечто вполне понятное и осознанное. Это чтение должно сопровождаться обобщающими вопросами и ответами по тексту и реферированием текста, цель которых — выявить основную идею текста, главную его сущность.

Как видно из изложенного, на этом этапе аналитическое чтение перерастает в синтетическое. Это соответствует основной задаче аналитического чтения — готовить учащихся к чтению и пониманию иностранного текста без помощи анализа.

За этим последним этапом аналитического чтения должно следовать чтение текста, содержащего усвоенный грамматический и лексический материал в новых комбинациях, т. е. уже синтетическое чтение нового текста.

§ 65. Аналитическое чтение на старшей ступени.

В процессе аналитического чтения на старшей ступени обучения решается та же основная задача, что и в предыдущих классах, т. е. проводится дальнейшая работа по развитию умения читать иностранные тексты, не прибегая к анализу. На старшей ступени речь идет при этом о чтении текстов больших по объему и более сложных по содержанию и языковому материалу, чем на средней ступени.

При построении аналитического чтения на старшей ступени следует иметь в виду задачи каждого из классов и характер материала, подлежащего изучению.

Схема построения аналитического чтения, применяемая на средней ступени, здесь в основном сохраняется, однако сам процесс имеет некоторые особенности, которые заключаются в следующем:

а) усложняются изучаемые тексты;

б) повышается роль самостоятельной работы учащихся в процессе аналитического чтения, поскольку учащиеся владеют уже значительным языковым материалом и общий уровень их развития выше, чем на средней ступени;

в) начиная с девятого класса вводится стилистический анализ (хотя элементы его имеются уже в предыдущих классах).

Остановимся на этих особенностях подробнее.

Тексты, подвергающиеся анализу на старшей ступени, отвечая общим требованиям, которые были изложены выше (см. § 62 этой главы), должны, кроме того, иметь следующие особенности, специфические для старших классов;

а) подавляющее их большинство (до 75% в восьмом классе и до 90% в девятом и десятом классах) должно заимствоваться из оригинальной классической и современной прогрессивной немецкой лите-

ратуры; в восьмом классе значительная часть этих текстов может быть адаптированной, а в девятом и десятом классах допускаются лишь некоторые сокращения текстов;

б) тексты должны представлять различные жанры и стили;

в) необходимо, чтобы язык этих текстов, при разнообразии стилей, отвечал общенародным литературным нормам и не содержал стилистических приемов, являющихся индивидуальной особенностью данного автора и не характерных для общенародных стилей изучаемого языка;

г) тексты должны соответствовать требованиям программы по тематике, по содержащемуся в них грамматическому и лексическому материалу; в частности, очень важно, чтобы тексты содержали весь пройденный ранее лексический материал и сверх того около 10—15% новых слов и оборотов, о значении которых учащийся должен уметь догадаться на базе имеющихся у него знаний или раскрыть их при помощи словаря.

Повышение роли самостоятельной работы учащихся в процессе аналитического чтения выражается в следующем:

Анализ здесь задается на дом гораздо чаще, чем на средней ступени, так как основной задачей его является подготовка учащихся к самостоятельному чтению после школы; такая работа полезна учащимся, ибо они владеют уже значительным лексическим и грамматическим материалом и в определенной мере методами самостоятельного анализа текста.

Учитель объясняет перед анализом относительно меньшее количество слов (в абсолютных цифрах это количество может быть иногда и больше, чем на средней ступени, поскольку анализируются большие по объему тексты, а процент содержащейся в них новой лексики выше, чем на средней ступени). В процессе самого объяснения слов можно требовать более активного участия учащихся.

Первичный синтез текста не всегда имеет место в классе, учитель может задавать анализ текста на дом вообще без всяких предварительных объяснений (разумеется, если он твердо уверен, что учащиеся в силах самостоятельно проделать эту работу). Однако контроль такого домашнего задания должен проводиться обязательно в классе (за исключением тех случаев, когда задана письменная работа: последняя проверяется учителем, как правило, дома с анализом в классе допущенных ошибок).

Стилистический анализ текстов на старшей ступени преследует две цели:

а) более глубокое понимание текстов,

б) знакомство с наиболее распространенными в немецкой литературе стилистическими приемами, которое, в конечном счете, необходимо также для понимания текстов на немецком языке.

Перед школой не ставится задача ознакомления учащихся с индивидуальными стилистическими особенностями того или иного автора, мы имеем здесь дело не с литературно-стилистическим, а лишь с языково-стилистическим анализом, который вскрывает стилистические

средства языка вообще и показывает их применение в литературных произведениях на немецком языке. Речь идет о таких средствах, как метафоры, персонификации, инверсии, эллиптические предложения и т. п.

Важным является вопрос о месте стилистического анализа в схеме аналитического чтения. Некоторые авторы полагают, что он должен проводиться после того, как текст переведен, поскольку он окажется преждевременным и невозможным, если не выяснено будет значение отдельных слов и грамматических средств. Это, конечно, справедливо, однако по отношению не ко всем стилистическим средствам: некоторые из них обязательно должны быть вскрыты до перевода, ибо от них нередко зависит понимание текста. При этом не представляется возможным заранее определить для любого контекста все стилистические явления, раскрывающиеся до перевода и после него. Учитель должен устанавливать это каждый раз самостоятельно, исходя из особенностей текста и уровня знаний учащихся. При этом следует помнить, что некоторые стилистические приемы могут быть вскрыты при анализе одного абзаца или даже предложения (метафора, персонификация), а для вскрытия других требуется материал целого текста или значительной его части (например, повтор).

Во всяком случае, при стилистическом анализе в школе нужно иметь в виду, что он играет лишь служебную роль, и придерживаться следующих правил:

а) стилистический анализ должен служить прежде всего пониманию текста;

б) он должен быть простым и доступным учащимся, не выходить за рамки тех стилистических средств, с которыми учащиеся знакомы по курсу русского языка и литературы;

в) он должен ограничиваться в основном грамматико-стилистическими и лексико-стилистическими средствами в тех рамках, которые предусмотрены программой.

Важной особенностью аналитического чтения на старшей ступени является работа над реалиями: эта особенность возникает в связи с тем, что здесь читаются оригинальные тексты, в которых реалии содержатся обычно в более или менее значительных количествах.

Под реалиями понимают специфические для данной страны факты, события, наименования, связанные с историей, общественным строем данной страны, обычаями народа и т. д. Их изучение имеет не только большое образовательное, но и практическое значение. Образовательное значение изучения реалий заключается в том, что в ходе работы над текстами учащийся знакомится ближе со страной изучаемого языка и с народом — носителем этого языка. Практическое значение изучения реалий заключается в том, что учащийся, познакомившись с ними, получает возможность правильно понять не только данный текст, но и всякий иной текст, в котором эти реалии встречаются.

Следует, однако, предостеречь авторов учебников и книг для чтения и учителей от увлечения реалиями: оно легко может превратить изучение языка в изучение страноведения или культуроведения.

Реалии обычно приходится объяснять перед анализом текста, поскольку без их знания часто текст не может быть понят, а учащиеся в довольно большом количестве случаев не в состоянии самостоятельно раскрыть содержание той или иной реалии. Это, однако, не значит, что учитель должен объяснять все реалии, встречающиеся в тексте. Иногда достаточно напомнить соответствующий период истории страны, который в свое время изучался в школе, соответствующее произведение, известное учащимся и т. п. При работе над реалиями следует использовать те знания, которые получены в процессе изучения других дисциплин.

При построении аналитического чтения в десятом классе следует учитывать тот факт, что здесь не изучается новый грамматический материал, а лишь повторяется и систематизируется все, пройденное ранее. Это накладывает свой отпечаток на построение и содержание аналитического чтения в десятом классе.

Анализу текста здесь не будет, как правило, предшествовать объяснение грамматического материала, поскольку грамматические явления, встречающиеся в тексте, должны быть уже знакомы учащимся. Это, однако, не значит, что анализу не предшествует никакая работа над грамматическим материалом. Наоборот. С каждым текстом (или с группой текстов) нужно связывать определенную грамматическую тему, материал которой подлежит систематизации. Эта тема объявляется заранее, и учащиеся повторяют ее дома. Перед анализом текста тема еще раз повторяется и ставится задача, выполнение которой способствует систематизации материала. Например, можно поставить такую задачу: установить в тексте различные случаи употребления конъюнктива или найти все придаточные предложения и дать их классификацию и т. п.

Для систематизации лексического материала аналитическое чтение также предоставляет богатые возможности: в процессе чтения могут составляться синонимические ряды, сопоставляться различные значения слова, различные случаи его употребления.

За недостатком места здесь не приводятся разработки уроков аналитического чтения. Такие разработки читатель найдет в брошюре И. И. Богдановой «Разработки уроков немецкого языка»¹.

§ 66. Общая характеристика синтетического чтения.

Как уже указывалось, синтетическое чтение является важнейшей целью обучения.

Нужно, чтобы оканчивающий школу умел читать и понимать иностранный текст, не содержащий незнакомого лексического и грам-

¹ См. второе издание, вышедшее в 1955 г., а также последующие издания этой работы.

грамматического материала, со скоростью 7.000 печатных знаков за академический час. Ясно, что такой темп может быть достигнут лишь в том случае, если для понимания текста не требуется его предварительного анализа, т. е. при с и н т е т и ч е с к о м чтении.

Каждый учитель должен помнить, что если он не привил своим учащимся умение читать иностранный текст, с непосредственным пониманием читаемого, вся его шестилетняя работа теряет смысл: чтение, при котором поминутно приходится пользоваться словарем и анализом — процесс сложный и трудоемкий и вряд ли учащийся захочет воспользоваться таким несовершенным умением после школы, а, не читая, он позабудет и то немного, что знал и умел.

Синтетическое чтение — не только цель, но и средство обучения. Это средство закрепления словаря, грамматического материала, правил чтения. В процессе синтетического чтения развивается умение бегло читать и понимать текст, прививается интерес к чтению иностранных текстов, который должен остаться у учащихся на всю жизнь. Образовательная и воспитательная ценность синтетического чтения очень велика. Все сказанное ранее (см. § 55) о воспитывающей и образовательной ценности чтения относится прежде всего и больше всего именно к синтетическому чтению.

Синтетическое чтение является важнейшим обязательным видом работы по иностранному языку во всех классах, где изучается иностранный язык, начиная с пятого и кончая десятым.

§ 67. Требования к текстам для синтетического чтения.

Для обучения синтетическому чтению используются тексты, составленные специально для школы, адаптированные и подлинные. Эти тексты включаются в учебники по иностранному языку и в книги для чтения.

Независимо от того, составлялся ли текст специально для школы или он взят из подлинного произведения, помещен ли он в учебнике или в книге для чтения, он должен отвечать ряду общих требований (кроме того, имеются еще требования по различным ступеням обучения, которые будут изложены в §§ 70—72).

К таким общим требованиям относятся следующие:

1. Предназначенный для синтетического чтения текст должен быть связан с соответствующими текстами для аналитического чтения по языковому материалу, а по возможности и тематически; при этом тексты для синтетического чтения должны следовать за текстами для аналитического чтения и быть легче последних. Отсюда отнюдь не следует, что тексты для синтетического чтения должны приспособляться к текстам, подлежащим анализу; наоборот, каждый анализируемый текст должен быть согласован с текстами, предназначенными для синтетического чтения.

2. Тексты для синтетического чтения не должны содержать незнакомого грамматического материала, а новый лексический материал они могут содержать лишь в небольших дозах, при этом новая

лексика должна быть подобрана и размещена в тексте с таким расчетом, чтобы о ее значении можно было догадаться по контексту или на основе словообразовательного анализа.

3. Эти тексты должны содействовать коммунистическому воспитанию учащихся как по своему содержанию, так и по форме. Они должны иметь определенную образовательную ценность: содержать сведения о народе, язык которого изучается, о его стране, быте, истории, культуре. Читая такого рода тексты, учащийся каждый раз должен узнавать нечто н о в о е, обогащающее его интеллект и расширяющее его умственный горизонт.

5. Тексты для синтетического чтения должны быть интересны и увлекательны и отвечать возможностям (языковым и общим) того возраста, для которого они предназначены; быть, как правило, фабульными, способствовать развитию интереса к чтению вообще и к чтению литературы на данном иностранном языке в частности.

6. Книжки для синтетического чтения, а также отдельные тексты в этих книжках и учебниках должны быть хорошо оформлены художественно. Иллюстрации должны делать книгу нарядной, привлекательной на вид и способствовать лучшему пониманию содержания текстов: хорошая иллюстрация должна выражать основную идею текста и тем самым давать мысли читающего определенную направленность.

Заголовки текстов для синтетического чтения должны помогать пониманию содержания текстов. Чтобы эта цель была достигнута, заголовки должны содержать только знакомый грамматический материал и, как правило, только знакомую лексику, хорошо отображать содержание, выдвигать на первый план наиболее характерное для данного текста. Чтобы учащийся легче мог ориентироваться в содержании читаемого, желательно разделять текст на смысловые отрывки и снабжать каждый из них соответствующим подзаголовком.

§ 68. Методические правила проведения и контроля синтетического чтения.

1. Поскольку синтетическое чтение является целью обучения, оно должно занять ведущее место в процессе обучения иностранным языкам, все, что делается на уроке иностранного языка, все домашние задания, выполняемые учащимся, должны иметь своей конечной целью — научить читать и понимать без помощи анализа и перевода подлинные иностранные тексты предусмотренного программой характера.

2. Синтетическое чтение должно быть тесно связано с чтением аналитическим: в процессе аналитического чтения учащиеся усваивают знания и умения, необходимые для синтетического чтения, а в процессе чтения синтетического эти знания и умения получают дальнейшее закрепление и развитие.

3. Синтетическое чтение должно вестись систематически во время классных занятий и дома и систематически контролиро-

ваться. Для этого выделяются специальные уроки; контроль синтетического чтения во внеурочное время недопустим, поскольку это ведет к перегрузке учащихся и создает у них впечатление, что синтетическое чтение является дополнительным или вовсе необязательным видом работы.

4. Синтетическое чтение проводится во всех классах, начиная с пятого и кончая десятым. Оно должно постепенно усложняться из класса в класс как по языку, так и по содержанию текстов, по объему требований к ответам.

5. Проверяя выполнение учащимися домашних заданий по синтетическому чтению, учитель должен установить:

а) факт прочтения текста и притом — на иностранном языке (может статься, что текст прочитан в переводе на родной язык);

б) глубину понимания учащимся содержания текста;

в) умение читать вслух с соблюдением произносительных норм данного иностранного языка;

г) знание содержащегося в тексте языкового материала.

В соответствии с этими задачами и в зависимости от степени обучения избираются и приемы проверки, которые могут быть различными на различных ступенях обучения и в различных классах.

§ 69. О нормах синтетического чтения.

Этот вопрос является весьма существенным, поскольку от его решения зависит достижение цели обучения иностранным языкам в средней школе. Известно, что научиться читать и понимать иностранные тексты без анализа можно лишь при условии систематического чтения в достаточном объеме, которое способствует приобретению учащимися соответствующих знаний и умений и создает у них привычку к чтению иностранной литературы.

Опыт школы показывает, что фактически применяемые учителями нормы синтетического чтения весьма разнообразны: достаточно сказать, что для десятого класса они колеблются от одной трети страницы до пяти страниц в неделю. Во многих школах синтетическое чтение вообще не проводится или считается чем-то необязательным и переносится в силу этого в кружки иностранного языка, в которых участвует только незначительная часть учащихся. Таким образом, создается нелепое положение, при котором аналитическое чтение, являющееся лишь средством обучения, становится единственным видом чтения, проводящимся в школе, а чтение синтетическое, рассматриваемое программой как цель обучения, из учебного процесса выпадает.

При установлении норм синтетического чтения иностранных текстов в средней школе нужно исходить из следующих основных правил:

1. Учащийся должен читать иностранные тексты с непосредственным их пониманием ежедневно.

2. Чтобы синтетическое чтение было регулярным, достаточным по объему и в то же время не вело к перегрузке учащихся, представ-

ляется целесообразным установить следующие расчетные нормы времени, затрачиваемого учащимися на синтетическое чтение:

Пятый класс (начиная с четвертой четверти)—10 мин. в день, только на уроках, или 30 мин. в неделю; шестой класс — 15 мин. в день или 1,5 часа в неделю, седьмой — девятый классы 20 мин. в день или 2 часа в неделю; десятый класс — 15 мин. в день или 1,5 часа в неделю.

3. При определении норм синтетического чтения в печатных знаках и страницах, нужно учитывать, кроме приводимых выше цифр, нормы скорости синтетического чтения для каждого класса.

Можно было бы рекомендовать следующие нормы скорости:

5-й класс	— 700	печ. знаков за академический час			
6-й	« — 1000	«	«	«	«
7-й	« — 1500	«	«	«	«
8-й	« — 3000	«	«	«	«
9-й	« — 5000	«	«	«	«
10-й	« — 7000	«	«	«	«

Если исходить из изложенных выше норм времени и скорости чтения, получим приблизительно следующие нормы синтетического чтения:

Классы	Скорость чтения (печ. зн. за акад. час)	Н о р м ы ч т е н и я		
		дневная (в минутах)	недельная	недельная в печ. знаках
5-й	700	10	30	500 ¹
6-й	1000	15	90	2000
7-й	1500	20	120	3900
8-й	3000	20	120	7800
9-й	5000	20	120	13 000
10-й	7000	15	90	14 000

Если принять, что одна страница содержит около 2000 печ. знаков, то окажется, что учащийся 5-го класса должен уметь читать при переходе в шестой класс четверть страницы за неделю, 6-го класса — одну страницу, 7-го класса — около двух страниц, 8-го класса — около четырех страниц, 9-го класса — шесть с половиной страниц, а к моменту окончания школы учащийся должен читать семь страниц в неделю.

Разумеется, что эти нормы, выраженные в печатных знаках или страницах, могут быть выполнены лишь при том условии, что учащиеся достигнут предложенных выше скоростей чтения, а это, в

¹ Синтетическое чтение проводится только на уроках.

свою очередь, зависит от всей постановки преподавания иностранного языка в школе и в особенности от того, будет ли занимать синтетическое чтение подобающее ему место в каждом из классов.

§ 70. Синтетическое чтение на младшей ступени.

Поскольку для непосредственного понимания иностранного текста необходимы знания по грамматике, определенный лексический запас и владение техникой чтения, к синтетическому чтению нельзя приступить с самого начала обучения иностранному языку. Это становится возможным лишь в третьей или четвертой учебной четверти пятого класса.

Первоначально синтетическое чтение проводится только на уроках. Лишь после того, как учитель убедится, что учащиеся достаточно подготовлены для этого, он задает задание по синтетическому чтению на дом.

Первые уроки синтетического чтения имеют весьма важное значение, во-первых, в том смысле, что они являются **качественно новым этапом** в обучении иностранному языку и, во-вторых, в том отношении, что от них в значительной мере зависит, насколько вообще данной группе учащихся привьется умение и желание читать иностранные тексты.

Когда учащийся впервые осознает, что он прочитал и без всяких объяснений **п о н я л** иностранный текст, в его сознании происходит определенный сдвиг: именно в этот момент он впервые понимает, что во второй раз в своей жизни обучился грамоте, впервые он находит ясно ощутимое оправдание затраченным на изучение иностранного языка трудам. Это возбуждает в нем интерес к работе над иностранным языком и к чтению. Если данный сдвиг на первых уроках синтетического чтения не произошел, учителю будет довольно трудно привить учащимся интерес к чтению текстов и вообще к изучению иностранного языка.

Чтобы первые уроки синтетического чтения дали надлежащий эффект, к ним нужно тщательно готовиться и готовить класс. Задолго до того как учащиеся получат первый текст для синтетического чтения, учитель должен предупредить об этом класс и одновременно заострить внимание учащихся на том, что нужно делать, чтобы чтение прошло удачно (хорошо учить слова, упражняться в чтении и письме и т. д.). Это даст учащимся столь важные в каждом деле «перспективные линии» и мобилизует их на то, чтобы непременно добыть эту «завтрашнюю радость», каким может и должно явиться синтетическое чтение.

Одновременно учитель должен тщательно подготовить первые тексты для синтетического чтения. К сожалению, наша литература не богата текстами для первого урока синтетического чтения и учителю часто придется составлять его самому. Составляя такой текст, нужно тщательно проследить за тем, чтобы в нем содержались только хорошо усвоенные слова, грамматические формы и конструкции.

риск, что учащиеся не поймут чего-либо в этом тексте, должен быть исключен.

Наконец, учитель должен тщательно продумать методику проведения первого урока синтетического чтения, учитывая особенности данного класса. Иногда первый такой урок не удастся уже потому, что учащиеся привыкли читать и переводить предложение за предложением. Ясно, что при таком методе чтения учащиеся почувствуют только, что этот текст почему-то легко переводится. Учитель должен объяснить учащимся, что перевод здесь не требуется, что текст нужно прочесть про себя и потом рассказать его по-русски, как это делается на уроках русского языка. Вообще учитель должен внушить учащимся мысль, что они постепенно должны приучиться читать иностранный текст так, как они читают текст на родном языке.

На первых уроках для синтетического чтения дается такого объема текст, который может быть прочитан целиком на уроке, в дальнейшем на уроке читается только часть текста, а остальное задается на дом. Некоторые учителя стараются прервать при этом чтение на самом интересном месте, чтобы у учащихся возникли интерес и стремление дочитать текст до конца. Такой прием вполне себя оправдывает.

При классном синтетическом чтении на первых уроках контроль сводится к пересказу и громкому чтению: здесь приходится проверять только понимание и умение читать; факт чтения текста на иностранном языке налицо.

В последующем, когда тексты для синтетического чтения задаются на дом, контроль усложняется: в него входят все элементы, указанные в § 68 (см. пункт 5).

Можно рекомендовать для пятого класса следующие приемы проверки домашнего задания по синтетическому чтению:

1. Чтение части текста вслух и пересказ всего текста на родном языке; другие учащиеся дополняют пересказ. (Этим приемом проверяется умение читать и понимание содержания.)

2. Чтение и пересказ сопровождаются выборочным переводом отдельных слов и предложений по указанию учителя (здесь, кроме того, проверяется понимание каждого слова).

3. Ответы на вопросы учителя по содержанию текста (вопросы ставятся на иностранном языке, а ответы даются на родном языке).

4. Нахождение в тексте ответов на вопросы учителя (проверяется понимание текста).

5. Нахождение в тексте предложения, которое учитель прочитал по-русски (так называемое переводное чтение).

6. Нахождение в тексте предложения, первое слово которого назвал учитель, и т. п.

Таким образом, синтетическое чтение в пятом классе является:

а) подготовленным в том смысле, что к моменту начала чтения учащийся должен знать весь грамматический материал и всю лексику, содержащуюся в тексте;

б) только громким на первых порах, а в дальнейшем также чтением про себя;

в) классным на первых порах, а в последующем — домашним (выполнение задания по синтетическому чтению) и классным (контроль).

§ 71. Синтетическое чтение на средней ступени.

На средней ступени значительно увеличивается лексический запас учащихся, а их знания по грамматике существенно расширяются. К этому времени учащиеся уже владеют техникой чтения, умеют обоснованно догадываться о значении незнакомых слов.

Здесь учащиеся могут и должны читать в неделю от 2000 (шестой класс) до 3500 печ. знаков (седьмой класс) в неделю при скорости 1000—1500 печ. знаков за академический час.

Из сказанного следует, что на средней ступени один урок в неделю должен быть специально посвящен синтетическому чтению.

На средней ступени синтетическое чтение осуществляется в основном дома (почему его часто и называют домашним), но контролируется всегда в классе. Оно все в большей мере становится чтением про себя, но при контроле домашнего задания по синтетическому чтению всегда будет иметь место чтение вслух.

В шестом и седьмом классах важно приучить учащихся не бояться незнакомых слов, раскрывать их значение, пользуясь имеющимися знаниями по грамматике и лексике, контекстом, а если потребуется, — то и словарем. Это создает необходимость и возможность наличия в текстах для синтетического чтения некоторого количества незнакомых слов. Большинство незнакомых слов, однако, должно принадлежать к числу так называемых интернациональных или быть производными от усвоенных учащимися слов. Лексический материал в текстах для синтетического чтения должен быть таким, чтобы учащимся как можно реже приходилось прибегать к словарю. Грамматический материал должен быть безусловно известен учащимся.

На средней ступени тексты для синтетического чтения становятся более сложными. Они уже должны содержать материал, предоставляющий возможность для составления кратких характеристик действующих лиц, для выявления основной идеи текста и т. д. Это должны быть тексты, которые дали бы возможность организовать интересную и содержательную беседу.

Домашнему заданию по синтетическому чтению предшествует вступительная беседа, знакомящая учащихся с автором и с произведением, из которого взят отрывок. Если требуется, учитель дает во время этой беседы разъяснения относительно отдельных слов или отдельных мест текста, отражающих незнакомые учащимся события, факты и пр., без знания которых нельзя понять читаемое. Эти беседы содержат также, по мере надобности, указания по выполнению домашнего задания.

Контроль домашнего задания по синтетическому чтению в шестом классе мало отличается по методам и содержанию от контроля в пятом классе; он представляет собой постепенный переход к содержанию и формам контроля, практикуемым в седьмом классе, на котором мы остановимся подробнее.

Ввиду того что тексты для синтетического чтения в седьмом классе усложняются, знания по иностранному языку у учащихся более обширны, чем в предыдущих классах, а задачи обучения иностранному языку более трудны, усложняется и контроль домашних заданий по синтетическому чтению.

Приемы контроля, применяемые в пятом классе, остаются, но к ним прибавляются новые, а именно:

1. Составление характеристик действующих лиц на родном языке.

Облегченным вариантом этого вида контроля является чтение учащимися предложений, содержащих описание характерных черт героя: эти же приемы (описание на родном языке или чтение вслух соответствующих мест текста) можно применить для проверки понимания событий, описаний местности и т. п. Правильное решение учеником обеих этих задач свидетельствует о том, что он читал текст на иностранном языке и понял его.

2. Ответы на вопросы к тексту. Если в пятом классе, а частично и в шестом, это были обычно вопросы к отдельным предложениям, то в седьмом классе нужно ставить вопросы к целым абзацам; на них можно отвечать, передавая содержание соответствующего абзаца порусски, или путем прочтения соответствующего абзаца вслух; желательно применять оба приема контроля: если первый из них выявляет факт понимания текста, то второй помогает установить, что текст прочитан именно на иностранном языке.

3. Реферирование текста на родном языке. Синтетическое чтение в седьмом классе может завершаться заключительной беседой, в которой подводятся итоги выполнения задания, обращается внимание на то, как были преодолены те или иные трудности при чтении, и делаются соответствующие выводы. Важно подчеркнуть при этом, что нового и интересного узнали учащиеся из прочтенного текста.

Проверка домашнего задания по синтетическому чтению должна проводиться так, чтобы в нее было втянуто как можно больше учащихся, число их может достигать 10—15 за урок, они получают за свои ответы оценки. Оценки должны ставиться за чтение, пересказы, ответы на вопросы и др. формы работы, о которых говорилось выше.

§ 72. Синтетическое чтение на старшей ступени.

Организация и контроль синтетического чтения в восьмом классе, с одной стороны, и в девятом и десятом классах, с другой, ощутимо отличаются друг от друга. Поэтому целесообразно остановиться сначала на первом из этих классов, а потом на двух остальных.

Синтетическое чтение в восьмом классе не отличается значительно в качественном отношении от такового в седьмом классе. Здесь

берутся тексты того же характера — оригинальные, но адаптированные. Что касается скорости и норм чтения, то они увеличиваются до 3000 печ. знаков за академический час и до 7800 печ. знаков (3—4 страницы) за неделю.

В восьмом классе проверке домашнего задания по синтетическому чтению нужно посвящать один урок в неделю. Поскольку, однако, за один урок трудно проверить задание объемом в 3—4 страницы при наличии в классе свыше тридцати учащихся, учителю приходится прибегать не только к устному, но и к письменному контролю (последний имеет то преимущество, что письменные работы могут быть проверены учителем дома).

Формы устного контроля остаются те же, что и в седьмом классе. Они могут быть дополнены письменными заданиями примерно следующего типа:

1. Выписать из текста предложения, составляющие фабульную основу прочитанного рассказа: это своеобразный план, составленный из предложений текста; наличие его свидетельствует о понимании текста, и о том, что учащийся работал над подлинником, а не над его переводом.

2. Составить план прочитанного рассказа или (что по сути то же самое) придумать заголовки к отдельным частям текста и расположить их в порядке следования этих частей; или поставить к отдельным частям текста вопросы, которые учащиеся могут задавать на иностранном языке, а отвечать на них по-русски или путем чтения соответствующих мест текста.

3. Составить пересказ или реферат по тексту.

Домашние письменные работы тщательно проверяются учителем, а типичные ошибки разбираются на следующем уроке в классе. Поскольку тексты для синтетического чтения содержат пройденный лексический и грамматический материал, такой разбор ошибок способствует закреплению и уточнению пройденного.

За каждую письменную работу обязательно должна ставиться оценка.

В девятом классе скорость чтения увеличивается сразу на 2000 печ. знаков в академический час, а в десятом классе еще на 2000 знаков; недельные нормы синтетического чтения возрастают в девятом классе до 13000 печ. знаков (около 6,5 страниц), а в десятом классе — еще на 1000 печ. знаков. Для синтетического чтения в этих классах применяются не только адаптированные, но и не подвергшиеся адаптации оригинальные тексты (допускаются некоторые сокращения их).

К сожалению, учитель не может здесь уделить больше одного урока в неделю для проверки задания по синтетическому чтению, поэтому он будет вынужден систематически прибегать к письменным заданиям, дополняющим устную проверку.

Как и на средней ступени, синтетическое чтение текста подготавливается вступительной беседой и завершается заключительной беседой. Все приемы контроля, которые были указаны для младшей

и средней ступеней, могут найти применение и на старшей ступени, но их содержание, разумеется, будет иным: вопросы к тексту носят более общий характер, для ответа на них, следовательно, требуется не только понимание предложения или абзаца, но подчас и всего текста; даваемые учащимся характеристики героев, описания местности, событий и т. д. становятся более подробными.

На старшей ступени, где интересы и склонности учащихся более или менее уже определились, целесообразно применять дифференцированные задания по синтетическому чтению, с таким расчетом, чтобы каждый учащийся мог выбрать из ряда текстов такой, который наиболее отвечает его склонностям. Это усложняет проверку, так как приходится проверять три-четыре задания одновременно. Предотвращение разнобоя при опросе достигается при помощи следующих приемов:

1. Учащийся читает вслух отдельные части подготовленного дома текста (чтение вслух так или иначе должно проверяться и на старшей ступени), а учащиеся, не читавшие данного текста, пересказывают его по-русски или ставят к нему вопросы.

2. Учащийся, прочитавший текст дома, ставит к нему вопросы, а не читавшие текст отвечают на эти вопросы на основе прослушанного ими пересказа.

3. Учащийся, прочитавший текст дома, пересказывает его на иностранном языке, а не читавшие его формулируют основную мысль текста на основе прослушанного пересказа и т. д.

Письменные работы, связанные с синтетическим чтением, помогают учителю правильно оценить успехи каждого учащегося в отдельности, тем более, что многие из них отвечали и устно по данному тексту.

Поскольку в десятом классе новый грамматический материал не проходится (а объяснение и закрепление грамматического материала, как известно, занимает много времени во всех классах), учитель имеет возможность уделить больше внимания синтетическому чтению. В процессе подготовки и проверки синтетического чтения можно с успехом повторять грамматический и лексический материал, пройденный ранее, что является важной задачей обучения иностранному языку в десятом классе.

П
зова
деся
I
пись
хотя
ние.
Г
стои
и, во
пред
знак
чере
пол
I
ван
вода
рат
тех
про
ны
и д
п е
пы
ни
во
16

Глава VII

ПЕРЕВОД

§ 73. Перевод и его разновидности.

Перевод с одного языка на другой — это один из путей использования языка в качестве средства общения, один из видов речевой деятельности.

Известны такие виды речевой деятельности, как устная речь, письмо, чтение, но ни один из них не покрывает понятия «перевод», хотя последний может быть и устным, и письменным, и связан с чтением.

Перевод — особый вид речевой деятельности. Его специфика состоит, во-первых, в том, что это — двуязычная речевая деятельность и, во-вторых, в том, что он дает возможность общаться между собой представителям разных народов, не знающим языка друг друга или знающим его ограниченно: в первом из этих случаев люди общаются через переводчика, а во втором — путем «перевода для себя», дополняющего непосредственное понимание иностранной речи.

В практике применения перевода как пути общения и в преподавании иностранных языков выработался ряд разновидностей перевода, которые можно объединить в следующие группы:

1. Перевод на родной язык, перевод на иностранный язык и обратный, или двусторонний, перевод.
2. Свободный, дословный и адекватный переводы.
3. Устный и письменный переводы.
4. Учебный и профессиональный переводы.
5. Художественный, публицистический, научно-популярный, технический переводы.

Конечно, могут быть и другие виды перевода. Переводчики-профессионалы, например, различают синхронный и не синхронный устный перевод, в школе может идти речь о «внутреннем переводе» и др. В дальнейшем нас будет интересовать только учебный перевод первых трех групп. Рассмотрение переводов пятой группы опускается, поскольку оно имеет отношение скорее к содержанию проходимых в школе текстов, чем к вопросам учебного перевода.

ПЕРЕВОД НА РОДНОЙ ЯЗЫК

§ 74. Место перевода на родной язык в процессе обучения иностранному языку в школе.

Оканчивающий школу должен переводить письменно текст, предназначенный для аналитического чтения, со скоростью 1500 печатных знаков за один академический час.

Умение переводить на родной язык с целью лучшего понимания может понадобиться каждому специалисту, работающему над иностранной литературой для повышения своей профессиональной подготовки.

Однако, перевод важен прежде всего в качестве средства обучения, ибо он теснейшим образом связан с чтением и пониманием иностранных текстов. Основное положение, на котором основывается применение перевода в качестве средства обучения, гласит: через перевод к беспереводному пониманию иностранного текста.

Перевод имеет не только практическую, но и воспитательную и образовательную ценность.

Его образовательная и воспитательная ценность заключается в том, что он, помогая глубоко понять содержание текстов, обогащает учащихся знаниями о народе, язык которого изучается. Будучи деятельностью двуязычной, он является формой сравнения родного и иностранного языков, польза которого широко известна; кроме того, занятие такой сложной деятельностью, как перевод, развивает умственные силы учащегося и способствует его эстетическому воспитанию.

Перевод на родной язык — понятие весьма общее, практически он существует в нескольких формах, а именно: дословного, свободного и адекватного или литературного перевода. Необходимо поэтому остановиться на каждой из этих форм в отдельности.

§ 75. Дословный перевод и его применение на различных ступенях.

Дословным переводом принято называть такой, при котором точно передается значение всех слов с сохранением структуры предложения, свойственной иностранному языку, например, *ich habe ein Buch* — я имею книгу. Дословный перевод на родной язык может сказаться весьма полезным в качестве средства обучения и прежде всего потому, что он предполагает работу над каждым отдельным словом. Невозможно пользоваться языком, не владея определенным словарным запасом, но говорят и пишут не отдельными словами, а предложениями. Поэтому случается, что учащийся, понимая предложение в целом, не знает употребления отдельных слов. Например, конструкция *ich habe ein Buch* правильно переводится на русский язык, как «у меня есть книга.» Но можем ли мы быть в претензии

к учащемуся, если он после такого перевода употребит глагол haben в значении русского *быть* и однажды сконструирует предложение: *in der Klasse hat eine Tafel*?

Для него все в этом предложении правомерно, ибо слово haben он понимает как *быть*.

Известно, что склонность учащихся к дословному переводу очень велика. Как это ни парадоксально, лучшим средством против этой склонности является именно дословный перевод, при том лишь условии, что он будет сопровождаться сознательным сравнением иноязычной конструкции с конструкцией, свойственной родному языку.

Например: в приведенном выше случае учитель должен перевести предложение сначала дословно («Я имею книгу»), а затем адекватно «у меня есть книга» и указать: по-немецки говорят—*ich habe ein Buch*, т. е. «я имею книгу», а по-русски — «у меня есть книга».

Сравнение расширяет филологический горизонт учащихся и вырабатывает у них правильный взгляд на язык. В то же время эта работа имеет важное учебно-практическое значение: в результате дословного перевода учащийся понимает не только предложение в целом, но и каждое слово этого предложения, которое он сможет затем понять в другом контексте и правильно употребить, после соответствующей тренировки, в устной речи и письме. В результате этой работы учащийся получает наглядное доказательство тому, что не следует переводить дословно.

В процессе обучения иностранному языку дословный перевод применяется во всех классах:

а) для наглядной демонстрации некоторых грамматических конструкций (см. главу «Грамматика»);

б) для раскрытия значения фразеологических оборотов (см. главу «Лексика»);

в) для раскрытия значения слов и контроля их понимания (см. главу «Лексика»);

г) как один из этапов процесса понимания и перевода иностранного текста, связанный с анализом и предшествующий адекватному переводу (см. главу «Чтение»).

§ 76. Свободный перевод и его применение на различных ступенях.

Свободным называют в литературоведческой практике такой перевод, который не соответствует точно оригиналу, но все же так или иначе передает его содержание средствами другого языка.

В практике широко распространены такие виды свободного перевода, как рефераты и аннотации иностранной литературы на родном языке читателя, особенно широко распространен газетный перевод — реферат. (Например, изложение сообщений иностранных агентств.)

При обучении иностранному языку свободный перевод находит себе применение в форме пересказов на родном языке, тезисов, конспектов и служит средством проверки непосредственного понимания иностранной речи.

В процессе работы над иностранным текстом в школе различаются два вида непосредственного понимания.

Первичное непосредственное понимание, которое наступает после первого восприятия текста (см. гл. VI, раздел «Аналитическое чтение»), и которому соответствует первичный свободный перевод, т. е. пересказ того, что понято после первого чтения; первичный свободный перевод связан, таким образом, с аналитическим чтением;

Вторичное непосредственное понимание наступает после анализа нового языкового материала или сопутствует чтению текста, не содержащего незнакомых лексических и грамматических явлений: такому пониманию соответствует вторичный свободный перевод, т. е. пересказ (реферат), передающий основное содержание текста или ту сторону его содержания, которая требуется по заданию; таким образом вторичный свободный перевод связан с синтетическим чтением.

Рассмотрим оба эти вида свободного перевода подробнее.

Первичный свободный перевод обычно содержит лишь общее содержание иностранного текста, без деталей, иными словами, — лишь то, что учащийся уяснил себе после первого чтения. Этот свободный перевод связан с аналитическим чтением и служит, как уже упоминалось, способом контроля первичного понимания текста, после которого проводится анализ трудных, не понятых при первом чтении мест. Приводим несколько примеров первичного свободного перевода, сделанного учащимися в различных классах.

1. Восьмой класс, вторая часть § 8 учебника по немецкому языку.

«После многочисленных опытов Можайский построил самолет. Этот самолет имел вертикальный и горизонтальный рули, фюзеляж и шасси. Пробный полет был в Красном селе (дата забыта). После испытания этого самолета Можайскому не хватило средств на опыты.....»

2. Восьмой класс, § 11 учебника по немецкому языку (Stalingrad).

а) «В этом параграфе говорится о Сталинграде. 35 лет тому назад Сталинград был провинциальным городом. Он стоит на Волге. Над городом звучали песни бурлаков».

б) «35 лет тому назад Сталинград был провинциальным городом. В 1918 г. Царицын был оплотом советской власти. Там была гражданская война. В 1930 г. в Сталинграде был выпущен первый трактор».

3. Девятый класс, текст *Das Volk siegt*, § 9.

«Генерал находился у мельницы, у костра. Рауль выступил вперед и сказал: «Гражданин генерал, я нашел бумаги». Генерал пробежал бумаги глазами и велел построить батальон. Бумаги были очень важные».

Первичный свободный перевод применяется главным образом на средней и старшей ступенях обучения для:

- 1) тренировки в первичном непосредственном понимании иностранного текста,
- 2) контроля этого понимания,
- 3) создания определенной направленности мысли учащихся перед анализом текста.

Различия в применении первичного свободного перевода в отдельных классах идут по следующим направлениям:

а) Чем старше класс, тем относительно меньшее количество ключевых слов должно быть объяснено учителем до первичного чтения и перевода текста. На старшей ступени свободный перевод может выполняться без предварительных объяснений.

б) Чем старше класс, тем сложнее могут быть фабула текста и содержащиеся в нем языковые явления, тем больше может быть его объем и количество незнакомой лексики. При этом нельзя переходить определенных границ ни в ту, ни в другую сторону: слишком простой и маленький текст неудобен для пересказа, большой и сложный текст оказывается учащимся не по силам.

в) В старших классах на предварительное ознакомление с текстом отводится относительно меньше времени, чем в младших (в абсолютных единицах это соотношение может быть обратным, если принять во внимание объем текстов). Целью работы является понимание большого по объему текста при относительно небольшой затрате времени на первичное ознакомление с ним.

Возможны следующие варианты первичного восприятия текста:

1. Учитель читает текст, а учащиеся слушают его при закрытых книгах.
2. Учащиеся слушают учителя и одновременно читают текст про себя.
3. Учащиеся читают текст про себя.

В каждом из этих случаев текст может быть прочитан не один, а два раза, возможна комбинация двух или трех вариантов. Пересказ на родном языке проводится в устной форме.

Первичный свободный перевод вовсе не обязательно должен предшествовать адекватному переводу каждого изучаемого текста. Он применяется только при текстах, специально предназначенных для аналитического чтения. Впрочем, и в этом случае первичный свободный перевод может быть заменен вопросами учителя по тексту и ответами учащегося (на иностранном языке). Если текст недостаточно труден, учащиеся довольно полно понимают его после первого чтения, и пересказ представляется им адекватным переводом. (При

текстах, предназначенных для синтетического чтения, такой пересказ и в самом деле близок к адекватному переводу: пропуски и искажения происходят здесь не столько за счет непонимания, сколько за счет забывания деталей.)

Вторичный свободный перевод должен представлять собой не общее, приблизительное понимание текста, а передачу главной сущности его содержания, иногда — с кратким комментарием.

Чтобы осуществить вторичный свободный перевод, учащийся должен проделать работу, состоящую из следующих четырех этапов:

1) Уяснение задания по переводу.

2) Осмысление содержания текста с учетом конкретного задания.

3) Отбор материала согласно заданию.

4) Изложение отобранного материала на родном языке.

Рассмотрим каждый из этих этапов в отдельности.

Задание по переводу. Важнейшее различие между первичным и вторичным свободным переводом заключается в том, что первый всегда является в известной мере спонтанным, а второй — установочным. На фазе первичного понимания учащийся не в состоянии решить расчлененного задания по переводу, ибо последнее может быть сформулировано лишь в самой общей форме: «Расскажи, что понял», «Расскажи, о чем идет речь в тексте» и т. п. В остальном учащийся предоставлен самому себе. Чаще всего он рассказывает не то, что в тексте является наиболее важным, а то, что успел понять в нем.

Если учащийся понял текст полно, адекватно, эта спонтанность может быть устранена путем уточнения задания и его расчленения. Можно предложить учащемуся составить план, реферат или потребовать передачи основной идеи текста и т. п.

Прежде чем приступить к чтению текста, учащийся должен хорошо уяснить себе, на что именно следует обратить основное внимание, тогда он будет читать с конкретной целеустремленностью, направленной на то, чтобы наряду с общим глубоким пониманием текста было достигнуто особенно точное понимание определенных фактов, явлений и т. д. Только такое понимание и может явиться базой для вторичного свободного перевода. Эта черта выгодно отличает установочный перевод от первичного свободного и адекватного переводов и характеризует его как важное средство обучения чтению с конкретной задачей. Именно так и должен уметь читать каждый, кто пользуется литературой для расширения своего образования.

Осмысление текста с учетом конкретного задания означает больше, чем адекватное понимание текста, которое уже имело место. На этом этапе учащийся должен на основании точного понимания текста выделить в нем самое главное и существенное с точки зрения поставленной перед ним задачи. Отдельные стороны содержания текста и связанные с ними языковые явления, ранее не выделявшиеся из ряда других, теперь изучаются более

тщательно; эта работа является как бы вторичным анализом, но уже не с целью общего адекватного понимания, а со специальной задачей.

Отбор материала. Этот этап совершенно отсутствует при адекватном переводе, где учащийся должен передать средствами родного языка все мысли подлинника и притом в той последовательности, в которой они изложены. При вторичном свободном переводе без этого этапа обойтись невозможно. Здесь учащийся выделяет в тексте самое существенное с точки зрения выполняемого задания, например, помещенные в различных местах текста предложения, характеризующие черты данного персонажа и т. п. Для этого требуется критический подход к материалу, умение анализировать и синтезировать, сопоставлять и делать заключения и т. д.

Изложение отобранного материала на родном языке. В результате всей описанной выше работы учащийся должен составить стройное, логически выдержанное и последовательное изложение отобранного материала на родном языке, соответствующее заданию.

Следует отметить, что изложение может отличаться от текста по своему плану: одни части будут либо совершенно опущены, либо только упомянуты, другие подробно пересказаны и прокомментированы или даже даны в адекватном переводе.

Это значит, что на четвертом этапе учащийся должен в ряде случаев абстрагироваться от текста, имея перед собой лишь отобранный материал и конкретное задание.

Таковы примерная структура и особенности вторичного свободного перевода на родной язык.

Практическая, воспитательная и образовательная ценность вторичного свободного перевода несомненна: этот вид перевода приучает читать целеустремленно, дифференцировать содержание текста и критически относиться к изучаемому материалу.

Вторичный свободный перевод позволяет установить:

- а) прочитан ли текст на иностранном языке;
- б) достигнуто ли непосредственное понимание;
- в) насколько глубоко понят текст.

Разумеется, что все это можно установить лишь в том случае, если учитель хорошо продумает задание по вторичному свободному переводу и умело организует работу по его выполнению. Следует помнить, что это упражнение связано с некоторыми трудностями.

Учащиеся иногда пытаются рсферировать не иностранный, а русский текст, что, конечно, легче. Задание следует сформулировать таким образом, чтобы эта возможность была исключена. Если учащийся характеризует определенный персонаж, учитель предлагает ему найти соответствующие эпитеты (на иностранном языке) и т. д. Дополнительные вопросы учителя и четкое задание не позволят учащемуся отклониться от той цели, которая намечается в каждом конкретном случае.

Можно было бы рекомендовать следующие виды вторичного свободного перевода иностранного текста:

- 1) подробный план (сначала письменный, затем и устный);
- 2) устный пересказ по определенному плану;
- 3) письменный, а затем и устный реферат с небольшим комментарием (к научно-популярному или публицистическому тексту);
- 4) конспект, тезисы;
- 5) реферат по одному из вопросов, освещенных в тексте и пр.

§ 77. Адекватный перевод и его применение на различных ступенях.

Адекватный перевод на родной язык связан теснейшим образом с аналитическим чтением, является его результатом и наиболее совершенной формой контроля понимания иностранного текста, содержащего значительный процент незнакомой лексики.

Адекватный перевод используется в школе для:

- а) семантизации лексики и контроля понимания текстов;
- б) закрепления лексики и грамматики;
- в) как наиболее совершенная форма сравнения иностранного языка с родным.

На первых порах обучения иностранному языку адекватный перевод часто совпадает с дословным, поскольку здесь учащиеся работают над отдельными словами и предложениями, близкими по своей конструкции к родному языку. Но уже на младшей ступени обучения, в связи с постепенным усложнением материала и появлением в учебнике чуждых родному языку конструкций, адекватный перевод начинает резко отличаться от дословного. Например, в предложении типа *Ich bin Pionier* дословный перевод, хотя и дает адекватное понимание текста, искажает родной язык. В дальнейшем учащимся придется иметь дело с такими предложениями, дословный перевод которых не только искажает родной язык, но и дает неправильное, неадекватное понимание текста. Например, *Wir spielen Blindkuh* не значит «мы играем в слепую корову»: речь идет в данном случае об игре в жмурки. Чем старше класс, тем в большем количестве случаев адекватный перевод будет резко расходиться с дословным. Адекватный перевод, в отличие от других видов перевода, может применяться в качестве метода раскрытия значения отдельных слов, предложений и любого текста. В этом — его важное преимущество перед иными видами перевода.

Применение адекватного перевода на различных ступенях обучения развивается по нескольким направлениям:

- 1) От перевода отдельных слов переходят к переводу несложных, доступных по своей конструкции предложений, а затем — и текстов, усложняющихся по своему языковому материалу и содержанию.

- 2) Постепенно возрастают языковые трудности: переводимый материал становится богаче различными специфическими реалиями, язык становится более идиоматичным, а следовательно, и более

трудным с точки зрения понимания и перевода; трудности перевода постепенно возрастают и в связи с тем, что тексты становятся более сложными в стилистическом отношении.

3) Из класса в класс возрастает самостоятельность учащихся при выполнении адекватного перевода.

4) Постепенно увеличивается объем переводимого материала.

Адекватный перевод на родной язык успешно применяется на всех ступенях обучения в качестве метода закрепления лексического и грамматического материала.

Чем старше класс, тем больше места занимает перевод как специальный вид работы. Уже в 6-м классе учащиеся должны переводить не только для того, чтобы лучше усвоить лексический и грамматический материал, но и специально для того, чтобы учиться переводить.

Перевод может быть классным и домашним, подготовленным под руководством учителя и самостоятельным.

Подготовленный перевод завершает собой классное аналитическое чтение и выполняется как домашнее задание. Он может быть устным и письменным. Самостоятельный перевод обычно выполняется дома в письменной форме и затем обсуждается в классе. Обсуждение должно носить характер творческой дискуссии. Необходимо рассмотреть в сравнительном плане различные варианты перевода, предлагаемые учащимися, при этом лучший вариант или варианты (их может быть несколько) должны быть отмечены учителем. Разумеется, что такая творческая дискуссия окажется возможной лишь в том случае, если текст достаточно сложен и допускает возможность различных вариантов перевода.

§ 78. Методические правила обучения переводу на родной язык.

Последовательность работы над переводом.

1. Переводу на родной язык нужно систематически и целеустремленно обучать начиная с пятого класса и кончая десятым.

2. В процессе обучения переводу должен использоваться весь изученный языковой материал в целях его закрепления.

3. В обучение переводу должно входить, кроме закрепления и расширения знаний учащихся по предусмотренному программой языковому материалу:

а) сообщение учащимся сведений о последовательности в работе над переводом и привитие им умения пользоваться полученными знаниями;

б) привитие учащимся умения правильно и быстро работать с иностранно-русским словарем и осуществлять первичный синтез и анализ иностранного текста, содержащего незнакомую лексику.

4. В целях рационального обучения переводу учитель должен применять специально для этого предназначенные упражнения.

5. Обучение переводу должно органически связываться с основной задачей обучения иностранному языку в данном классе, всемерно содействовать ее решению.

Пользуясь данными анализа процесса понимания и перевода иностранного текста, произведенного И. В. Карповым¹, можно было бы рекомендовать следующие примерные правила последовательности в работе над переводом применительно к средней и старшей ступени обучения².

1. Прочитать весь текст. Постараться понять, о чем идет в нем речь (кратко пересказать его по-русски); наличие отдельных неясных мест не должно при этом смущать учащегося: опираясь на понятное, он сможет затем перевести их.

2. Прочитать первый абзац и уяснить себе его содержание, опираясь на понятное.

3. Прочитать первое предложение, определить его тип и структуру по внешним признакам: по союзам, по порядку слов и пр. В сложноподчиненном предложении нужно определить главное и придаточное и перейти к анализу отдельных предложений.

Найти в предложении сказуемое, а затем подлежащее (глагол-сказуемое согласуется с подлежащим в лице и числе). Опираясь на подлежащее и сказуемое, определить остальные члены предложения.

Догадаться о значении незнакомых слов путем анализа предложения и самих слов, проверить догадку по словарю, восстановив предварительно словарную форму (неопределенную форму для глагола, положительную степень для прилагательного и т. д.).

4. Перевести предложение на родной язык. Проверить согласованность членов предложения: сначала подлежащего и сказуемого, затем других членов предложения.

5. Сравнить перевод с подлинником, отредактировать его и перейти к следующему предложению.

6. Закончив перевод абзаца, отредактировать его и сравнить с подлинником, затем перейти к переводу следующего.

7. Выполнив перевод, проверить, нет ли в нем смысловых расхождений с подлинником, логических и языковых ошибок.

Этот порядок работы, разумеется, нельзя считать обязательным. В зависимости от языковой подготовки класса, трудности текста и др. моментов некоторые звенья могут быть опущены.

Обучать переводу следует постепенно. Сначала нужно учить работать над словом, затем над предложением и небольшим текстом и, наконец, над сложным и большим по объему текстом.

Нужно специально учить распознавать в текстах и переводить устойчивые сочетания слов (см. главу «Лексика»).

¹ См. статью И. В. Карпова «Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов» в сборнике «Теория и методика учебного перевода», М., 1950.

² Эти правила можно дать учащимся в форме «Памятки о порядке перевода».

§ 79. Обучение работе со словарем.

Чтобы переводить, учащийся должен уметь правильно и достаточно быстро работать с алфавитным иностранно-русским словарем. Для этого необходимо прежде всего усвоить порядок букв в алфавите изучаемого языка.

Учащиеся должны знать структуру словаря, помнить, что слова в нем расположены по внутреннему алфавиту, понимать значение сокращений и значков, имеющих в нем и т. д.

Умение выбрать нужное значение слова из ряда имеющихся в словаре приобретает не сразу. Этому нужно учить специально. Знакомство в общих чертах с содержанием текста поможет учащемуся ориентироваться при выборе эквивалента для того или иного слова. Иногда словарь не дает нужного для данного контекста значения, и тогда переводящий должен определить нужное значение на основе имеющихся в словаре эквивалентов.

Учащемуся, приступающему к переводу трудных текстов, следует знать, что невнимательная работа со словарем ведет к грубым ошибкам, например: 'modern и mo'dern — слова, весьма похожие по написанию и звучанию, но имеют совершенно различное значение.

§ 80. Упражнения в переводе.

Все применяемые в школе упражнения способствуют овладению переводом, а все специальные упражнения в переводе должны способствовать овладению и другими видами речевой деятельности (чтением, письмом, устной речью). Упражнениями в переводе следует считать те, при выполнении которых учащемуся приходится преодолевать в основном трудности, связанные специально с переводом. С этой точки зрения, скажем, дописывание окончаний или выписывание слов по определенным признакам не будет являться специальным упражнением в переводе, хотя знание системы склонения и спряжений и др. грамматических форм совершенно необходимо для перевода, а подыскивание русских эквивалентов для типичных конструкций данного иностранного языка может рассматриваться как специальное упражнение в переводе (хотя оно способствует одновременно и развитию устной речи на иностранном языке).

Переводческие трудности в упражнениях должны нарастать постепенно и в определенной системе, обусловленной:

а) требованиями постепенности (например, сначала нужно переводить со словарем однозначные слова, а затем — многозначные);

б) главной задачей данной ступени обучения и уровнем знаний учащихся (нельзя, например, давать для перевода предложение с незнакомым грамматическим явлением; на первой ступени эти упражнения должны максимально содействовать развитию техники чтения, на средней и старшей ступени — умению анализировать текст с незнакомыми словами и т. д.).

Все упражнения, рассчитанные на обучение переводу, можно разбить по их содержанию на следующие группы:

- а) упражнения в общем охвате содержания текста;
- б) упражнения в переводе предложений с незнакомыми словами;
- в) упражнения с алфавитным иностранно-русским словарем;
- г) упражнения, рассчитанные на развитие обоснованной догадки о значении слова;
- д) осуществление различных переводов: адекватного, свободного и обратного.

Рассмотрим применение этих упражнений по ступеням обучения.

На младшей ступени обучение переводу, как таковому, не может еще носить ярко выраженного характера, но уже в конце первого года обучения можно и нужно давать учащимся такие упражнения, как отыскивание слов в алфавитном иностранно-русском словаре и перевод несложных, но отличающихся от русского языка конструкций.

Отыскиванию слов в немецко-русском алфавитном словаре должно предшествовать ознакомление учащихся с построением последнего. Сначала нужно отыскивать в словаре слова, уже известные учащимся, а потом — новые, но имеющие минимальное количество русских эквивалентов.

Адекватный перевод синтаксических конструкций на родной язык приучает учащихся не переводить дословно. Он способствует также закреплению в памяти иностранных конструкций, что важно и для других видов речевой деятельности.

На средней ступени обучения учащиеся владеют значительным запасом слов и грамматических знаний, они уже читают довольно сложные тексты. Это делает возможной более разностороннюю работу над переводом. Здесь применяются все пять типов специальных упражнений, о которых говорилось выше.

Работа со словарем. Учащиеся 6 и 7-х классов уже систематически работают со словарем, анализируя изучаемые тексты. При этом они должны уметь восстановить словарную форму, найти ее в словаре, выбрать подходящее для данного контекста значение. Постепенно нужно добиваться и определенного темпа отыскивания слов.

Упражнения в переводе могут быть на этой ступени классными и домашними.

Для классной работы можно было бы рекомендовать:

- а) перевод предложений, в которых имеется одно незнакомое многозначное слово (без ограничения времени);
- б) то же — с ограничением времени;
- в) перевод предложений с незнакомыми словами — «ложными друзьями переводчика»¹.

¹ «Ложными друзьями переводчика» называют такие иностранные слова, которые близки по звучанию к русским, но отличаются от них по значению например: Ball — не только бал, но и мяч, шар).

г) перевод предложений с незнакомыми словами без словаря; учитель указывает для незнакомого слова ряд значений, но не дает то, которое необходимо для данного контекста; анализируя имеющиеся значения, учащиеся должны найти недостающее.

Общий охват содержания в первые восприятия трудного текста. Такие упражнения составляют органическую часть аналитического чтения, точнее — предшествуют анализу текста. Эти упражнения нужно проводить с наращиванием трудностей, примерно в такой последовательности:

а) учитель объясняет несколько ключевых слов текста, затем читает его вслух (учащиеся следят по книге), после чего они читают текст про себя и пересказывают его содержание по-русски;

б) то же упражнение, но учащиеся не читают про себя;

в) то же, но без объяснения слов или без чтения текста;

г) учащиеся пересказывают текст, прослушав его один раз при закрытых книгах;

д) текст читают про себя, не пользуясь словарем, и через некоторое время, установленное учителем, пересказывают его по-русски.

При выполнении любого из этих упражнений следует предупредить учащихся о том, что они будут пересказывать текст по-русски.

Эти упражнения постепенно усложняются не только по линии возрастания роли самостоятельной работы учащихся, но и по линии увеличения трудности текстов.

На общем охвате содержания (первичном свободном переводе) останавливаться нельзя, за ним должен следовать анализ.

Очень важно варьировать слуховое восприятие текста со зрительным, то сочетая их, то применяя отдельно.

Упражнения в понимании и переводе предложений с незнакомыми словами, как и всякие другие, должны даваться целыми сериями, с постепенным нарастанием трудности, примерно в такой последовательности:

а) Определение части речи по внешнему виду написанного и произнесенного слова (например, узнавание немецкого глагола по Partizip II, префиксу и суффиксу).

Определение части речи с уточнениями (падеж и число для существительных, лицо, число для глаголов и т. д.).

б) Списывание предложений с выделением служебных и знаменательных слов.

в) Нахождение сказуемого и подлежащего в предложениях различной трудности, при условии, что искомые слова незнакомы, однако имеют ярко выраженные формальные признаки (место в предложении, соответствующие суффиксы и пр.).

г) Анализ простого распространенного предложения (морфологический и синтаксический) с целым рядом незнакомых слов.

д) Расстановка знаков препинания в предложениях с незнакомыми словами (сначала определить, что должно стоять в конце предложения — вопросительный знак, восклицательный знак или точка, а затем можно упражняться в расстановке запятых).

е) Анализ сложных предложений, содержащих незнакомые слова (определение подчиненности и сочиненности по формальным признакам).

Во всех случаях предложения не должны содержать незнакомых грамматического материала.

На старшей ступени обучения все описанные выше упражнения также могут быть применены с успехом, но, разумеется, на более трудном материале и при большей самостоятельности учащихся. Наряду с этим здесь приобретают большое значение такие виды работы, как обратный и вторичный свободный переводы, т. е. составление рефератов, аннотаций, тезисов и т. д. на родном языке по пройденным иностранным текстам.

На всех ступенях обучения учащиеся, кроме выполнения перечисленных специальных упражнений в переводе, должны заниматься переводом текстов.

ПЕРЕВОД НА ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

§ 81. Место перевода на иностранный язык в процессе обучения языку.

Переводить с одного языка на другой значит понять содержание высказывания на одном языке и выразить понятое средствами другого языка в понятной для других форме.

В отличие от перевода на родной язык, главная трудность которого заключается в понимании иностранного текста, главная трудность перевода на иностранный язык состоит в выражении содержания понятого средствами иностранного языка.

Перевод на иностранный язык может быть устным и письменным. Осуществляя устный перевод, учащийся одновременно говорит на иностранном языке. Если подготовленный дома перевод читается в классе, то учащийся, кроме всего прочего, упражняется в чтении на иностранном языке. Осуществляя письменный перевод, учащийся совершенствуется в письме.

Разумеется, что все это возможно лишь в ограниченных пределах, поскольку в школе для перевода на иностранный язык могут даваться лишь небольшие предложения или отрывки, не представляющие значительных трудностей и не выходящие за пределы пройденной грамматики и лексики. Но именно в этом и заключается одна из положительных черт перевода на иностранный язык: в силу ограниченности имеющихся в распоряжении учащегося средств, он является задачей с весьма ограниченным числом ответов, чаще всего — только с одним ответом. Это делает перевод на иностранный язык гибким и целеустремленным методом контроля знаний, умений и навыков учащихся по иностранному языку.

Перевод на иностранный язык может и должен широко применяться в качестве метода обучения, а именно:

- а) для закрепления знаний по лексике и грамматике;
- б) для контроля знаний, умений и навыков учащихся по иностранному языку;
- в) как речевое упражнение (устное и письменное).

§ 82. Перевод на иностранный язык на различных ступенях обучения.

На различных ступенях обучения перевод на иностранный язык применяется в соответствии с уровнем общего развития, знаний учащихся и главной задачей обучения на данной ступени.

На младшей ступени, где важнейшей задачей является обучение технике чтения, перевод на иностранный язык не может играть какой-либо значительной роли, так как запас знаний по лексике и грамматике здесь весьма ограничен, однако среди других методов обучения и он занимает определенное место.

Так, профессор З. М. Цветкова, на основе обобщения опыта передовых учителей, предлагает применение так называемого **переводного диктанта** (учитель диктует слова по-русски, а учащиеся записывают их на иностранном языке). По мысли З. М. Цветковой, этот диктант замыкает целую цепь упражнений, фиксирующих внимание учащихся на изолированных буквах, составляющих сознательно сравнивать знакомые буквы между собой и требующих их узнавания в любом окружении. Переводный диктант, который по сути является переводом отдельных слов на иностранный язык, способствует также закреплению лексики и представляет собой упражнение в самостоятельном применении знаний и навыков по фонетике и орфографии¹.

Перевод на иностранный язык широко применяется на первой ступени, как впрочем и на других ступенях, при опросе слов. Программа требует, чтобы учащиеся умели переводить на иностранный язык каждое слово, входящее в словарь-минимум для средней школы. Для этого на каждом уроке учитель должен требовать при фронтальном и индивидуальном опросе перевода слов.

На младшей ступени большое внимание уделяется усвоению учащимися типичных для данного языка синтаксических конструкций. Перевод на иностранный язык и здесь может принести большую пользу. Укажем хотя бы на следующие упражнения.

а) **Устный подстановочный перевод.** На доске записывается предложение с подлежащей усвоению синтаксической конструкцией. Предложение анализируется, затем происходит замена отдельных членов предложения другими словами: учитель называет русское слово, учащиеся переводят его на иностранный язык и ставят на соответствующее место в предложении.

¹ Ср. Методика обучения иностранным языкам в начальной школе, АПН РСФСР, 1950, стр. 200.

б) Устный и письменный перевод, рассчитанный на закрепление морфологических явлений. Переводятся отдельные короткие предложения типа «я пишу», «он пишет», «стол черный», «я вижу стол» и т. д.

Это упражнение может быть письменно-устным: предложения переводятся на немецкий язык письменно, перевод проверяется и после исправления проводится устно.

На средней и старшей ступени перевод на иностранный язык используется главным образом для закрепления лексики и грамматики и в качестве речевого упражнения. Одновременно продолжается работа по развитию техники чтения, чему также может способствовать перевод на иностранный язык.

Из применяемых на этих ступенях упражнений, имеющих в своей основе перевод на иностранный язык, можно отметить следующие:

1. Вопросы к предложениям: учитель ставит на родном языке вопрос, а учащиеся отвечают предложением, тут же найденным в тексте. Это упражнение связано с переводом на иностранный язык и может иметь два варианта: а) нахождение ответа в хорошо изученном тексте (для развития техники чтения); б) нахождение ответа в тексте после первичного ознакомления с его содержанием (упражнение в узнавании определенных грамматических и лексических явлений).

2. Переводный диктант может применяться на средней и старшей ступени главным образом для закрепления грамматики; разумеется, что для этой цели диктуются не отдельные слова, а предложения, содержащие определенные грамматические явления.

3. Письменный и устный перевод специально подобранных или составленных предложений и целых небольших текстов, содержащих изучаемые слова и грамматические явления. Это упражнение служит как для контроля, так и для закрепления материала.

4. Фронтальный опрос слов с переводом их на иностранный язык.

Это упражнение должно проводиться систематически из урока в урок, темп его несколько повышенный, продолжительность — 4—6 минут. Порядок работы может быть такой: перевод слова с иностранного на родной, затем с родного на иностранный; после перевода нескольких слов проводится аналогичная работа над целым предложением, состоящим из этих слов. Трудности этого перевода бывают различные: он может быть близким по словарному составу и конструкции к пройденному в тексте образцу, он может, наконец, иметь общую с текстом конструкцию, но другую лексику, и наоборот.

Практика школы показывает, что в старших классах учителя недооценивают перевод на иностранный язык, с чем никак нельзя примириться. Это упражнение должно широко применяться на стар-

шей ступени, поскольку оно в большой мере способствует не только развитию устной речи учащихся, но и умению читать и понимать иностранные тексты.

ОБРАТНЫЙ ПЕРЕВОД

§ 83. Особенности обратного перевода.

Обратный или двусторонний перевод является чисто учебным видом перевода. В силу этого он может рассматриваться только как один из методов обучения иностранному языку в школе.

В. И. Ленин писал относительно обратного перевода: «... по части умственной работы особенно рекомендовал переводы, и при том обратные, т. е. сначала с иностранного на русский письменно, а потом с русского перевода опять на иностранный. Я вынес из своего опыта, что это самый рациональный способ изучения языка».¹

Обратный перевод включает в себя три вида работы: перевод на родной язык, перевод на иностранный язык, сравнение полученного перевода на иностранный язык с оригиналом. Однако обратный перевод не является механическим сложением этих трех видов работы: он соединяет в себе все их достоинства и прибавляет к ним новые.

Обратный перевод имеет ряд особенностей по сравнению с переводом на родной язык и переводом на иностранный язык.

Первая его особенность состоит в том, что он включает в себя сравнение двух иностранных текстов, из которых один воспроизведен учащимся, а другой является подлинником. Это дает в руки учащегося хорошее средство самоконтроля и характеризует обратный перевод как весьма важный метод самостоятельной работы над языком.

Вторая особенность обратного перевода заключается в том, что он дает большие возможности, чем составляющие его виды перевода в отдельности, для сравнения языкового материала.

Скажем, *ich habe gearbeitet* было переведено на русский язык как «я работал», а при переводе этого русского предложения на иностранный язык получилось *ich arbeitete*. Учащийся, сравнивая эти две формы прошедшего времени, устанавливает, насколько они могут или не могут заменить друг друга в данном контексте. Это углубляет знания в области языка и имеет большое значение при систематизации языкового материала.

И для сравнения иностранного языка с родным обратный перевод открывает большие возможности, чем другие виды перевода: здесь мы сравниваем материал двух языков, сначала имея в виду перевод на родной язык, затем на иностранный; такое двойное сравнение открывает более сложные взаимоотношения между языками,

¹ Н. К. Крупская, О воспитании и обучении, М., 1946, стр. 247.

чем сравнение одностороннее. Так, если *ich habe gearbeitet* может быть переведено на русский язык только как «я работал», то «я работал» может быть переведено на немецкий язык в нескольких формах прошедшего времени. Получаем сравнение:

ich habe gearbeitet
ich habe gearbeitet — я работал — *ich arbeitete*
ich hatte gearbeitet.

Ни перевод на родной язык, ни перевод на иностранный язык, взятые в отдельности, не могут дать нам всей этой цепочки сравнений:

Мы уже знаем, что в условиях школы возможности учащихся по переводу на иностранный язык много ниже их возможностей по переводу на родной язык. Третья особенность обратного перевода заключается в том, что в его рамках эта диспропорция в определенной мере уменьшается: при переводе на иностранный язык здесь употребляется материал, с которым учащийся познакомился при переводе на родной язык.

Четвертая особенность обратного перевода состоит в том, что он фактически является серией расположенных по нарастающей трудности упражнений для закрепления и систематизации языкового материала и развития устной и письменной речи учащихся, а также умения переводить. При обратном переводе над одним и тем же языковым материалом производятся последовательно три действия:

а) перевод на родной язык, где главной трудностью является понимание иностранного текста (опознавательное упражнение);

б) перевод на иностранный язык, где главной трудностью является воспроизведение языкового материала (упражнение в воспроизведении);

в) сравнение полученного в результате перевода иностранного текста с подлинником, при котором родной язык отходит на задний план и сознание учащегося полностью переключается на иностранный язык.

Второй момент обратного перевода (перевод на иностранный язык) может быть различной трудности. При переводе с родного языка учащиеся могут по указанию учителя записывать в свои тетради наиболее сложные обороты иностранного языка и использовать эти записи при переводе на иностранный язык; здесь мы будем иметь дело с простым воспроизведением данных учащимся образцов. Можно организовать обратный перевод так, чтобы учащиеся не имели возможности пользоваться справочными записями и чтобы обратный перевод не являлся фактически самодиктантом (т. е. записью иностранного текста по памяти); в этом случае перевод на иностранный язык будет носить творческий характер и представлять собой упражнение более высокой стадии усвоения. При этом учитель может удлинять или сокращать промежуток между переводом на

родной и иностранный язык, увеличивать или уменьшать количество справочных записей и т. д.

Перевод на иностранный язык при обратном переводе постепенно развивается от точного воспроизведения иностранного текста к созданию допустимого нормами изучаемого языка варианта данного текста (замена языкового материала подлинника уместными лексическими и грамматическими синонимами).

Таким образом, обратный перевод — это путь от простого узнавания языкового материала через упражнения различной сложности в его воспроизведении к творческому употреблению его в речи.

Прежде чем перейти к применению обратного перевода в различных классах, нужно сказать несколько слов о требованиях к текстам для обратного перевода.

Эти тексты должны содержать только уже объясненный языковой материал: наличие незнакомого языкового материала сделало бы невозможным перевод на родной язык и все последующие действия.

Они должны содержать лексику, входящую в словарь-минимум, и грамматический материал, предусмотренный программой, поскольку никакой другой языковой материал не подлежит закреплению в школе.

Тексты могут содержать материал, проходимый в данном классе, изученный в предыдущих классах или подлежащий в данное время закреплению (систематизации, проверке).

§ 84. Обратный перевод на различных ступенях обучения.

Обратный перевод применяется в качестве упражнения на всех ступенях обучения иностранному языку в школе, но на каждой ступени он имеет различное содержание.

М л а д ш а я с т у п е н ь. Обратный перевод применяется здесь обычно в качестве упражнения для запоминания. Материалом для него могут быть отдельные слова, предложения и небольшой текст. Проводить обратный перевод можно следующим образом:

а) учитель называет иностранное слово, оно переводится одним из учащихся на родной язык, а другим — на иностранный язык;

б) учитель записывает на доске предложение или несколько предложений и предупреждает класс о проведении обратного перевода; предложения переводятся на родной язык, стираются с доски и затем переводятся на иностранный язык; это упражнение напоминает самодиктант; перевод на иностранный язык на этой ступени полностью совпадает с первоначальным текстом и сравнение с оригиналом сводится к простой сверке.

На младшей ступени вообще всякий перевод на иностранный язык фактически является обратным переводом, поскольку учащийся воспроизводит только то, что он ранее читал или слышал и переводил на родной язык, и если мы здесь говорим специально об обратном переводе, то имеем в виду лишь тот случай, когда перевод

на иностранный язык прямо и непосредственно следует за переводом на родной язык.

Средняя ступень. В шестом классе обратный перевод еще мало отличается от такового в пятом классе, но уже в седьмом классе он организуется по-иному и получает новое содержание.

Обратный перевод отдельных слов здесь остается, он систематически проводится из урока в урок при фронтальном опросе слов (см. главу «Лексика»).

Кроме того, для обратного перевода в 7-м классе берутся уже целые небольшие тексты, и он является упражнением не только в простом воспроизведении иностранного текста, но и в умении комбинировать по-новому изученный языковой материал. В связи с этим учитель часто требует от учащихся употребления при переводе на иностранный язык не только содержащегося в данном тексте языкового материала, но и другого материала, который указывается в задании. Можно отметить следующие варианты организации обратного перевода в седьмом классе:

1. Учащиеся переводят записанный на доске текст на родной язык (списывать текст воспрещается), перевод обсуждается в классе. Перевод на иностранный язык задается на дом; на следующем уроке он также обсуждается и сравнивается с оригиналом. При переводе на родной язык делаются справочные записи (некоторые слова, выражения, грамматические формы), которыми учащиеся могут пользоваться при переводе на иностранный язык. Упражнение в обратном переводе можно провести полностью и в рамках одного урока.

2. Работа начинается с раздачи учащимся иностранных текстов (одинаковых для всего класса или по два-три варианта на класс, при чем ученики, сидящие на одной парте, работают над различными текстами). Эта работа может иметь два вида:

а) вся работа завершается в рамках одного урока (тогда тексты отбираются после того, как сделан перевод на родной язык);

б) перевод на иностранный язык задается на дом, а обсуждение его переносится на следующий урок.

3. Для обратного перевода дается знакомый текст (или отрывок текста); в этом случае вся работа должна быть завершена в рамках одного урока.

При любом из этих вариантов учащиеся должны быть заранее предупреждены, что им предстоит обратный перевод. Это способствует запоминанию слов, грамматических форм и орфографии. Во всех этих вариантах может по-разному сочетаться устная работа с письменной: перевод на родной язык будет в большинстве случаев письменным, а перевод на иностранный язык — и письменным и устным; сравнение двух иностранных текстов всегда должно проводиться в классе, но ему может предшествовать определенная домашняя работа, например: учащийся должен подготовиться, чтобы объяснить замену в тексте определенного слова или грамматической формы.

На средней ступени обратный перевод может применяться:

а) как упражнение для закрепления языкового материала (о его месте среди других упражнений см. главы «Лексика», «Грамматика», «Чтение», «Устная речь»);

б) в качестве формы контроля усвоения, особенно как предварительная контрольная работа обобщающего характера по грамматике, лексике и орфографии;

в) в качестве метода систематизации грамматического и лексического материала; в этом случае особо важную роль играет последняя ступень обратного перевода — сравнение двух иностранных текстов, в ходе которого выявляются синонимические ряды слов, взаимоотношения между различными грамматическими формами и пр.;

г) в качестве способа обучения переводу на родной и иностранный язык; большую роль при этом играет тот факт, что учащийся может сам себя контролировать путем сравнения результатов своей работы с первоначальным текстом.

Старшая ступень. На старшей ступени обратный перевод применяется с теми же целями, что и на средней ступени и организуется примерно так же. Однако работа по обратному переводу приобретает здесь следующие отличительные черты:

а) увеличиваются объем и трудность переводимых текстов,

б) обратный перевод все больше применяется для систематизации материала, в связи с чем возможны (а подчас и неизбежны) расхождения между обратным переводом и исходным текстом; эти расхождения являются хорошим поводом и материалом для проведения систематизации знаний по грамматике и лексике.

Глава VIII

УСТНАЯ РЕЧЬ

УСТНАЯ РЕЧЬ И ЕЕ МЕСТО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

§ 85. Особенности устной речи.

Рассмотрим особенности устной речи, наиболее важные в методическом отношении.

В устной речи участвуют, с одной стороны, артикуляционный аппарат и слух (при говорении), а с другой стороны, слух, в ослабленной форме артикуляционный аппарат, а также в какой-то мере и зрение (при слушании устной речи): видя говорящего, мы лучше воспринимаем его речь.

Поскольку звуковая материя языка находит себе применение в устной речи, она именно через устную речь и может быть усвоена. Устная речь с точки зрения физиологической является деятельностью в основном слухо-моторной, а известно, что слухомоторная деятельность играет важнейшую роль для усвоения языка вообще, значит устная речь может быть с успехом использована при обучении чтению, грамматике, лексике и пр.

Устная речь складывается из двух тесно связанных между собой актов: говорения и понимания.

И для говорения на иностранном языке, и для понимания речи нужно знать грамматику и лексику данного языка, владеть его фонетикой, но применять эти знания приходится при говорении и понимании по-разному. Говорение связано с воспроизведением определенных языковых явлений в речи; для понимания требуется узнавание определенных языковых явлений в речи.

Таким образом, говорение на иностранном языке и понимание устной речи — качественно различные умения, хотя они и тесно связаны между собой и базируются на одной и той же лексике, грамматике и фонетике. Эти умения различны не только по качеству, но и по объему: человек, умеющий говорить на данном иностранном языке, хорошо понимает и устную речь, а лицо, понимающее устную речь, не всегда умеет говорить; нужно добавить, что трениров-

ка в слушании и понимании иностранной устной речи способствует развитию умения говорить.

Устная речь протекает в относительно быстром (по сравнению с письмом и чтением) темпе: в процессе устной речи некогда думать о выборе соответствующего звука или определенной грамматической формы, все внимание говорящий должен сосредотачивать на содержании высказывания; с другой стороны, устная речь не поддается анализу, как речь письменная, она должна быть понята синтетически и при том — мгновенно.

Отсюда следует, во-первых, что устная речь требует для своего осуществления высокоразвитых навыков, автоматизированных в гораздо большей степени, чем те, которые требуются для чтения и письма. Следовательно, если мы хотим добиться определенного успеха, мы должны уделить достаточно времени тренировке в говорении и понимании устной речи.

Отсюда следует, во-вторых, что овладение устной речью тесно связано с умением читать: синтетическое чтение, с непосредственным (без анализа и перевода) пониманием читаемого готовит учащегося к пониманию устной речи, а устная речь, в особенности ее слуховое восприятие, способствует выработке у учащихся умения, необходимого для синтетического чтения.

Устная речь тесно связана с письменной. Они используют один и тот же словарный состав и грамматический строй, иными словами, хотя и по-разному, но воплощают одну и ту же природную материю языка. Письмо имеет много общего с говорением, а чтение написанного — со слушанием. Неслучайным поэтому является тот факт, что умение читать и понимать помогает развитию умения слушать и понимать, а умение писать способствует развитию умения говорить.

Иногда слишком сближают чтение и слушание, с одной стороны, и письмо и говорение с другой стороны, на том основании, что первые два умения являются рецептивными, а вторые репродуктивными.

При таком сближении упускается из вида, что научиться читать гораздо легче, чем научиться понимать устную речь, а письмо не требует таких высокоавтоматизированных навыков, как говорение. Между тем, эти моменты весьма важны для школы.

Описанная выше особенность подсказывает нам, что обучение устной речи нужно тесно связывать не только с обучением чтению, но и с обучением письму, учитывая при этом, однако, специфику каждого из этих умений.

Следует учитывать, что непосредственно в школе отсутствует естественная потребность в устной речи на иностранном языке у учащихся, а часто и у преподавателей. Отсюда возникает пренебрежение устной речью, которое нередко наблюдается уже на втором году обучения (т. е. сразу же после того как усвоено произношение, что без устной речи невозможно). Учитывая это обстоятельство, учитель должен искусственно создавать стимулы для применения устной речи в классе: вести урок на иностранном языке,

и разъяснять учащимся, что овладение устной речью помогает научиться читать и понимать иностранные тексты непосредственно; нужно устраивать вечера на иностранном языке, выпускать стенные газеты, рукописные журналы, монтажи и пр. на иностранном языке.

§ 86. Место устной речи в процессе обучения иностранному языку в средней школе.

Устная речь в школе является одной из целей обучения и в то же время — одним из важнейших средств обучения.

Как явствует из самой природы устной речи, в частности из того факта, что для владения ею требуется длительная тренировка, общеобразовательная школа, которая в состоянии выделить для иностранного языка лишь относительно небольшое количество часов, не может ставить себе в области устной речи далеко идущих целей. Поэтому задачи в овладении устной речью приходится ограничивать. во-первых, в отношении языкового материала, во-вторых, по степени развитости речи.

Реальной в условиях школы является задача: научить вести беседу на иностранном языке в пределах языкового материала, изученного в 5—7-х классах. Благодаря тому что этот материал соответствующим образом отобран и изучается от четырех до шести лет, появляется возможность в достаточной мере активизировать его. К активизации остального языкового материала мы не можем ставить таких высоких требований, однако нужно добиться, чтобы учащиеся к моменту окончания школы могли употреблять его в ответах на вопросы по текстам.

Привить учащимся данные умения значит заложить у них основы пользования устной речью, которые учащиеся после школы смогут развить до пределов, необходимых для их деятельности. Каковы бы ни были эти пределы, данные умения послужат достаточной базой для их достижения.

В качестве средства обучения устная речь применяется на всем протяжении обучения иностранному языку в школе при овладении произношением, чтением и письмом. В силу этого устная речь как средство обучения рассматривается не в каком-нибудь отдельном разделе, а в главах, посвященных произношению, лексике, грамматике, чтению и т. д.

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ

§ 87. Пути развития устной речи учащихся в школе.

Владеть устной речью на иностранном языке значит иметь определенный запас знаний в области фонетики, лексики и грамматики и уметь применять эти знания для выражения своих мыслей в устной форме и для понимания чужой устной речи.

Пути образования навыка устной речи на родном и иностранном языке коренным образом отличаются друг от друга.

Дети дошкольного возраста учатся говорить на родном языке и понимать родную устную речь путем накопления того, что Л. В. Щерба называет «необработанным лингвистическим опытом», т. е. путем усвоения большого количества образцов, по аналогии с которыми строятся новые предложения. Этот путь требует довольно большого количества времени и постоянной языковой среды. Большую роль играет здесь и то обстоятельство, что ребенок овладевает первым языком в своей жизни, следовательно, усваивает языковой материал как нечто само собой разумеющееся.

В школе все эти три условия отсутствуют. На иностранный язык может быть отведено, как уже указывалось, только относительно небольшое количество часов, которые к тому же не могут быть целиком заполнены иностранной речью, поскольку в ряде случаев учитель вынужден применять для объяснения родной язык. Все остальное время (в школе и дома) учащийся говорит на родном языке. Далее, иностранный язык является для учащегося вторым, поскольку он уже владеет родным языком.

Последнее обстоятельство вызывает у учащихся стремление переносить в иностранную речь привычные нормы родного языка.

Некоторые методисты, стремясь воспроизвести в школе условия, в которых усваивает родную речь дошкольник, ищут решения вопроса исключительно в создании языковой среды на уроках иностранного языка. Конечно, вести урок нужно в основном на иностранном языке, это является важным средством для развития устной речи учащихся, но возлагать слишком большие надежды на такую языковую среду нельзя. Во-первых, она не может быть постоянной и ограничивается в основном уроками иностранного языка, во-вторых, она не устраняет из сознания учащихся их родной язык и, следовательно, не воспроизводит условий, в которых усваивается родная речь.

Правильный путь заключается не в том, чтобы воспроизвести эти условия, а в том, чтобы максимально использовать возможности, предоставляемые школой для развития устной речи.

Этот путь сводится к следующим основным моментам:

а) учащиеся должны усвоить достаточное количество образцов (синтаксических конструкций), необходимых для устной речи;

б) они должны усвоить определенный лексический запас и приобрести знания по грамматике, что позволит им составлять предложения, не встречавшиеся ранее, на основе правил грамматики и знакомых образцов;

в) они должны овладеть произношением настолько, чтобы, не задумываясь над звуковой стороной, понимать чужую речь и говорить на иностранном языке.

Остается выяснить два вопроса: откуда учащиеся должны черпать материал, необходимый для устной речи и как можно добиться усвоения этого материала.

Дошкольник заимствует этот материал из речи окружающих, из книжек, которые ему читают, из радиопередач и т. п. Школьник, изучающий иностранный язык, не имеет возможности пользоваться такого рода источниками, поскольку окружающие его люди говорят на родном языке. В его распоряжении имеются только следующие источники: речь учителя и учащихся на уроке иностранного языка, учебник по иностранному языку и книги для чтения на иностранном языке. К этому иногда прибавляется прослушивание пластинок. Больше всего материала для устной речи он может почерпнуть из текстов. Все остальные источники, названные выше, могут играть только вспомогательную роль, ибо они лишь воспроизводят часть материала, содержащегося в текстах.

Вопрос о том, как привить учащимся умение говорить на иностранном языке и понимать иностранную устную речь в значительной мере решается в процессе усвоения лексики, грамматики и фонетики, а также в связи с развитием умения читать и понимать иностранный текст. Однако нужна работа, направленная специально на развитие умения устной речи. На методике этой работы мы и остановимся подробнее в последующих параграфах.

§ 88. Упражнения для развития устной речи¹.

Для развития устной речи применяются, с одной стороны, устные аспектные, а с другой стороны—речевые упражнения.

На устных аспектных упражнениях нет надобности специально здесь останавливаться, поскольку они подробно освещались в главах «Произношение», «Лексика», «Грамматика» и др. Рассмотрим речевые (устные и письменные) упражнения, которые непосредственно служат для развития устной речи учащихся, а именно: чтение вслух, обратный перевод, перевод на иностранный язык, вопросно-ответные упражнения и диалоги, пересказы на иностранном языке и др.

1. Чтение. Синтетическое чтение и понимание иностранных текстов довольно близко по своему характеру к слушанию и пониманию иностранной речи: и здесь и там мы имеем дело с восприятием речи и ее пониманием без помощи анализа и перевода, когда же речь идет о чтении вслух, то прибавляется и озвучивание, которое способствует автоматизации произношения, а тем самым и развитию устной речи. Однако понимание иностранной речи при чтении — процесс не такой быстрый, как при слушании, ибо при чтении учащийся имеет возможность воспринять то или иное слово или предложение несколько раз, а при слушании такая возможность в большинстве случаев отсутствует.

¹ Упражнения этого рода с большой тщательностью разработаны в одном из наших первых пособий по методике: Н. Goldstein und R. Rosenberg, Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Deutsch. M 1938.

2. Обратный перевод. Для развития устной речи на иностранном языке имеют непосредственное значение только первые два момента: чтение иностранного текста и его понимание способствуют развитию умения понимать иностранную речь, воспринятую со слуха, а перевод на иностранный язык — речевое упражнение, способствующее развитию умения говорить и писать. Обратный перевод по трудности занимает промежуточное положение между чтением и переводом на иностранный язык.

3. Перевод на иностранный язык по своей трудности близок к говорению (устный перевод) и письму (письменный перевод), поскольку и здесь и там идет речь о выражении мыслей. Однако перевод на иностранный язык отличается от устной речи тем, что во втором случае мы выражаем свои собственные мысли, а в первом случае имеем перед собой готовую мысль. Эта особенность перевода на иностранный язык, с одной стороны, показывает, что им нельзя ограничиваться при развитии навыков устной речи, а с другой стороны, делает это упражнение легко приспособляемым для каждой конкретной цели.

4. Вопросно-ответные упражнения являются в полном смысле этого слова устной речью в диалогической форме. Эти упражнения имеют ту особенность, что учащийся так или иначе должен составлять иностранное предложение, не опираясь при этом на словесно и грамматически оформленную мысль, а примерно так, как это имеет место в речи на родном языке. Вопросно-ответные упражнения можно вести по текстам, по картинкам и по изученным ранее темам.

Вопросы по текстам не однородны по своей трудности. Их можно разбить на три большие группы:

- а) вопросы к отдельному предложению,
- б) вопросы к части текста (например, к абзацу),
- в) вопросы к целому тексту.

Первый из этих видов проще и доступнее, чем второй и третий, поскольку он охватывает весьма ограниченное количество языкового материала и сводится весьма часто к воспроизведению лексики данного предложения. Но и эти вопросы можно разбить на несколько групп, значительно отличающихся друг от друга по трудности.

1) Вопросы, требующие ответа с ja (например, Ist unsere Klasse hell? Ja, unsere Klasse ist hell). Эти вопросы содержат ту же лексику, что и предполагаемые ответы на них, которые имеются в тексте в готовом виде. Вопрос труднее, чем ответ, поскольку он отличается от имеющегося в тексте предложения порядком слов.

2) Вопросы, требующие ответа с kein и nicht (например: ist dieses Buch rot? Nein, dieses Buch ist nicht rot. Ist das ein Lehrbuch? Nein, das ist kein Lehrbuch).

Такие вопросы по своей трудности несколько не отличаются от предыдущих, а ответы на них составить труднее, поскольку в них должны содержаться слова kein или nicht, отсутствующие в вопросе. Упражнение усложняется еще более, когда в тексте имеется

положительный ответ, а по заданию требуется отрицательный (в тексте: Das Buch ist rot, предполагаемый ответ—Nein, das Buch ist nicht rot).

3) Вопросы, требующие и положительного, и отрицательного ответа одновременно (например: Ist unsere Klasse klein? Nein, unsere Klasse ist nicht klein, unsere Klasse ist groß). Здесь ответ не только содержит больше слов, чем вопрос, он сложнее и по своей структуре. Трудность составления ответа зависит от того, какой материал находит учащийся в тексте: только для положительного или только для отрицательного ответа.

4) Альтернативные вопросы, типа Ist unsere Klasse groß oder klein? составить труднее, чем предыдущие, поскольку они сложнее по своей структуре и охватывают большее количество слов. Зато отвечать на такие вопросы легче, так как в вопросе содержится вся лексика, необходимая для ответа.

Несколько сложнее с точки зрения структуры альтернативные вопросы с вопросительным словом (например: Wie ist der Ball, blau oder bunt?). Ответ на них, так же как и на альтернативный вопрос без вопросительного слова, составить не трудно.

5) Вопросы с вопросительным словом типа: Wie ist unsere Schule? Составление этих вопросов содержит две главные трудности: структурную (порядок слов) и лексическую (один из членов предложения должен быть заменен вопросительным словом).

Все эти виды вопросов могут применяться в качестве речевых упражнений во всех классах, но особенно широкое применение они получают на младшей ступени и в шестом классе, где учащиеся усваивают наиболее употребительные синтаксические конструкции. Как показано выше, трудность каждого из этих вопросно-ответных упражнений различна уже в силу свойств, присущих самим вопросам и ответам, она может увеличиваться или уменьшаться также в зависимости от того, как учитель строит вопросно-ответное упражнение. Например, вопрос может быть поставлен учителем, а учащиеся должны только отвечать, пользуясь текстом или не пользуясь им; вопросы могут строиться учащимися на основе данных им утвердительных предложений и без таковых, на основе образцов и без них.

Вопросы к частям (смысловым отрезкам) текста резко отличаются по своей трудности от вопросов к отдельному предложению. Для них характерны следующие черты:

а) Ставя их, учащийся обычно не имеет перед глазами готового образца, следовательно, должен умело пользоваться своими знаниями по иностранному языку, в том числе усвоенными образцами, и отходить от этих образцов сообразно конкретным условиям.

б) Ответы на эти вопросы не всегда имеются в тексте, а если и имеются, то найти их бывает не легко; для этого нужно внимательно прочитать текст, понять его и выделить нужное для ответа предложение.

Рассмотрим эти особенности на материале § 14 учебника для 7-го класса—Das Ehrgenwort. Содержание текста: В парке, около белого домика, стоит восьми-девятилетний мальчик и громко плачет. Из разговора между автором и мальчиком выясняется, что здесь происходила игра в солдаты. Мальчика поставили на пост и забыли о нем. Он не может уйти, ибо дал честное слово не оставлять поста.

К этому тексту поставлено несколько вопросов; разберем два из них: а) Wer stand am kleinen Häuschen und weinte? б) Warum weinte er?

Первый из этих вопросов является вопросом к имеющемуся в тексте предложению: Neben diesem Häuschen stand ein acht- bis neunjähriger Knabe und weinte...

Это — обычный вопрос с вопросительным словом, отличающийся в лексическом отношении от предложения текста только тем, что предлог neben заменен в нем предлогом am. Такой вопрос могут поставить и сами учащиеся на основе данного предложения, если они его понимают и имеют соответствующие знания по грамматике. Ответ на этот вопрос имеется в тексте, но, чтобы его найти, нужно прочитать и понять 7 строк.

Второй вопрос по своей структуре проще первого и состоит всего из трех слов, но, чтобы ответить на него, нужно внимательно прочитать весь диалог между автором и мальчиком и введение к нему (всего 24 строки), понять прочитанное и кратко сформулировать ответ. Это — работа творческая, связанная с синтетическим пониманием чужих мыслей и умением выражать свои мысли на иностранном языке.

Вопросы к целым текстам в принципе не отличаются от вопросов к частям текстов, но ставить их и отвечать на них труднее, поскольку они охватывают больший материал.

Необходимо отметить, что вопросы к целым текстам и частям текстов нецелесообразны при описаниях, поскольку они требуют весьма распространенного ответа (часто — простого воспроизведения текста или части текста, к которой они относятся).

Вопросно-ответные упражнения по картинкам и по темам существенно отличаются от вопросно-ответных упражнений по тексту. Основные их отличия состоят в следующем:

а) Не имея возможности непосредственно использовать текст, учащийся должен самостоятельно строить свои вопросы и ответы.

б) Если упражнения связаны с картиной или с близкой учащимся темой, они проходят обычно живее и вызывают больший интерес, чем аналогичные упражнения по текстам.

Эти упражнения могут содержать все виды вопросов, о которых говорилось выше, в том числе и обобщающие вопросы ко всей картине в целом. Вопросы должны ставиться в определенной системе, в основе которой лежат два основных момента:

а) определенная логическая последовательность;

б) градация трудностей (как в отношении вопросов, так и в отношении ответов).

Первый из этих моментов предполагает следующее: вопросы должны задаваться в такой последовательности, чтобы из ответов можно было бы составить связное, правильно развивающееся описание картины. Скажем, сначала называются имеющиеся на картине предметы (серия вопросов: *was ist das?*), затем дается описание этих предметов (серия вопросов; *wie ist..?*), их действий (*was macht..?*), далее следуют обобщающие вопросы с такими вопросительными словами, как *warum?* *wozu..?* и другие.

На разных ступенях количество вопросов, их трудность и объем привлекаемого к упражнению языкового материала будут различны.

Второй из названных выше моментов предполагает, что сначала идут вопросы, которые легче составить (если их задают учащиеся) или на которые легче ответить (если спрашивает учитель) или с учетом и того и другого (если учащиеся сами ставят вопросы и сами отвечают на них). При всех условиях логическая последовательность и градация трудностей должны сочетаться.

Вопросно-ответные упражнения по изученным темам весьма похожи на предыдущие, это может быть описание класса путем постановки вопросов и ответов на них, описание урока, части урока, пионерского сбора и т. п. Система постановки вопросов и составления ответов на них должна сочетать в себе те же требования, что и при работе с картинкой.

5. Д и а л о г и. Составление диалогов близко примыкает к вопросно-ответным упражнениям, является как бы их завершением и итогом. Вопросы и ответы записываются, иногда заучиваются, а затем учащиеся воспроизводят их в классе — обычно по ролям.

Диалоги могут составляться по текстам, по картинкам и по изученным темам. Наиболее доступным и простым видом диалогического упражнения является чтение текста по ролям. Это упражнение может иметь несколько вариантов: чтение по ролям текста, написанного в диалогической форме (наиболее легкий вариант), воспроизведение такого текста по ролям наизусть, чтение по ролям (с листа или наизусть) текста, инсценированного самими учащимися.

В виде диалога может строиться и беседа с дежурным на иностранном языке, которой многие учителя начинают урок. Эта беседа содержит сведения о количестве отсутствующих, о задании, о погоде и пр. Ее могут вести между собой очередные дежурные по классу, выделяемые для этого учащиеся, или учитель с учащимися. Из класса в класс содержание беседы расширяется. Преимущество этого упражнения заключается в том, что оно сразу же вводит класс в атмосферу иностранного языка и способствует тем самым успеху всего урока. Значение беседы состоит также в том, что она является естественным актом общения на иностранном языке, в определенной

мере спонтанным, не подготовленным заранее: нельзя, например предусмотреть, какая будет погода, сколько человек будет отсутствовать на уроке и др. Учитель должен добиваться этой естественности, т. е. не допускать, например, чтобы учащийся говорил о хорошей погоде, когда на улице — дождь, чтобы называлось не то, что задано и т. п. Учащиеся должны привыкнуть к тому, что беседа — не игра, а действие, необходимое по ходу урока.

6. Пересказ текста на иностранном языке — монологическое упражнение, подготовленное в ходе изучения текста. Пересказ обычно связывается с работой над текстом для синтетического чтения, но он может иметь место и при аналитическом чтении, главным образом в качестве завершающего этапа. В настоящее время пересказ на иностранном языке довольно редко применяется в школе.

Вытеснение пересказа из школы объясняется отчасти тем, что он часто сводится к простому воспроизведению текста с довольно большим количеством грубых ошибок. Это — результат плохой подготовки пересказа.

Правильно подготовить учащихся к пересказу значит:

- а) добиться полного понимания текста;
- б) провести соответствующие упражнения в воспроизведении нового языкового материала (определенных слов, оборотов или грамматических конструкций);
- в) расчленив текст на логически цельные части и составить его план;
- г) отработать каждую из частей текста.

О первых двух моментах уже говорилось подробно в главе «Чтение» (см. «Аналитическое чтение»), на двух последних моментах нужно остановиться подробнее.

После того как текст понят, а содержащийся в нем новый языковой материал в какой-то мере усвоен, текст разбивается на смысловые части и составляется его план. Разбивка текста на части осуществляется различными путями; для этого используется:

1) Постановка вопросов к частям текста (о такого рода вопросах уже говорилось в данном параграфе выше). Эти вопросы, взятые вместе, составляют план текста, а ответы на них — пересказ текста.

2) Придумывание заголовков к отдельным частям текста и пересказ этих частей по заголовкам; заголовки могут составляться или браться прямо из текста, если это позволяет материал.

Придумывание заголовков может сочетаться с постановкой вопросов к отдельным частям или даже предложениям текста; в этом случае пересказ подготавливается путем ответов на вопросы.

Применение того или иного пути подготовки пересказа зависит от характера текста, знаний учащихся и ряда других обстоятельств, которые должны рассматриваться по каждой ступени обучения отдельно. По ступеням обучения будут рассмотрены и требования к пересказам.

7. Краткие сообщения на иностранном языке являются упражнениями в монологической речи. Материал для них берется из повседневной жизни школьника, в соответствии с предусмотренной для данного класса тематикой. Это могут быть сообщения о дне школьника, об уроке, собрании и пр. Чем старше класс, тем большим будет это сообщение по объему и тем большее количество языкового материала может быть к нему привлечено.

Это упражнение отличается от пересказа тем, что языковой материал для него хотя и заимствуется из учебника, но берется в новых комбинациях. Такие сообщения должны тщательно подготавливаться в классе и включать только пройденный языковой материал. Подготовка сообщений способствует закреплению отдельных слов и выражений, а также грамматического материала. Эта работа связана с составлением диалога на данную тему, плана сообщения и отработкой отдельных его частей.

§ 89. Методические правила обучения устной речи.

Сформулированные ниже правила являются в определенной мере выводами из всего сказанного ранее. Они имеют отношение ко всем ступеням обучения, но реализуются с учетом особенностей каждого класса.

1. Обучить устной речи значит обучить, с одной стороны, выражать свои мысли на иностранном языке в устной форме и, с другой стороны, понимать речь, воспринятую на слух.

2. Привитие умений и навыков по устной речи и ее использование в качестве средства обучения должно вестись в тесной связи с работой над лексикой, грамматикой, фонетикой и в особенности над чтением и письмом.

3. Выработке умения понимать устную речь способствуют как говорение, так и чтение, особенно синтетическое, а также ряд специальных упражнений.

4. Уроки должны вестись в основном на иностранном языке (кроме тех случаев, когда приходится применять родной язык для различного рода объяснений, перевода и т. д.).

5. Поскольку устная речь (говорение и понимание) протекает в относительно быстром темпе, необходима тренировка в скорости выражения своих и восприятия чужих мыслей.

6. В целях успешного овладения устной речью нужно постоянно создавать на уроке иностранного языка такие ситуации, в которых иностранный язык выступал бы как естественное средство общения, необходимость которого ощущал бы каждый учащийся.

7. Основным источником материала для устной речи являются тексты учебника и книг для чтения, а основной базой для развития умения говорить и понимать устную речь является работа над текстом, в особенности над текстами для синтетического чтения.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД УСТНОЙ РЕЧЬЮ НА РАЗЛИЧНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ

§ 90. Младшая ступень.

Задача младшей ступени в области устной речи сводится к усвоению произносительных навыков и определенного количества конструкций, типичных для немецкого языка.

Г о в о р е н и е на иностранном языке, если под этим понимать выражение своих мыслей, еще не имеет места в пятом классе, оно сводится к воспроизведению готовых образцов, заимствованных из учебника и речи учителя.

П о н и м а н и е устной речи здесь ограничивается тем же небольшим количеством типичных образцов, произносимых учителем или учащимися.

К концу обучения в 5-м классе учащиеся должны уметь в пределах изученного материала:

а) понимать речь учителя и отвечать на его вопросы на иностранном языке:

б) переводить на иностранный язык отдельные простые пространственные предложения (повествовательные и вопросительные).

В первом из этих требований идет речь о таких предложениях и словах, как: *Steht auf! Komm her! Schreibt! Guten Tag! Komm an die Tafel!* и т. п., повторяющихся из урока в урок. Совершенно необходимо, чтобы учитель, прежде чем ввести в обиход одно из таких выражений, объяснил его и убедился, что учащиеся правильно его понимают.

М а т е р и а л о м для устной речи на младшей ступени служат 350 слов, выделенных из школьного словаря-минимум и проходимый материал по грамматике и фонетике. Весь этот материал сосредоточен в учебнике в виде отдельных слов, предложений, текстов и правил. С третьей учебной четверти пятого класса может использоваться небольшая книжка для синтетического чтения, не содержащая незнакомого языкового материала.

У п р а ж н е н и я для развития устной речи применяются здесь в соответствии с указанными выше задачами и содержанием обучения. Основными из них являются:

а) Ч т е н и е вслух слов, предложений и текстов учебника. Целью этого упражнения является закрепление правил чтения и развитие умения правильно произносить звуки и звукосочетания. Чтению подлежат не только знакомые, но и незнакомые слова, подчиняющиеся пройденным правилам чтения. Чтение может быть индивидуальным и хоровым; индивидуальное должно предшествовать хоровому.

б) С л у ш а н и е речи учителя, требующей определенной реакции: обращения учителя к классу — *Steht auf! Setzt euch! Komm an die Tafel!* и т. п., небольшие сообщения учителя (например, о плане предстоящего урока, о задании и т. д.), понимание которых проверяется путем перевода на родной язык; чтение учи-

телем текста с последующим пересказом его на родном языке учащимися и т. п.

в) Ответы на вопросы учителя, сформулированные на иностранном языке (ответы даются сначала на родном, а потом и на иностранном языке).

г) Устное воспроизведение (по памяти) имеющихся в пройденном материале учебника вопросов и ответов на них (вопросы к словам и предложениям, но не к целым текстам).

д) Обратный перевод предложений или текстов, написанных на доске.

е) Заучивание наизусть предложений и текстов с их устным воспроизведением в классе (если это — диалог, его лучше воспроизводить по ролям).

ж) Устный перевод на иностранный язык слов, предложений и небольших текстов, содержащих знакомый языковой материал; фактически это тоже обратный перевод, поскольку данный материал уже воспринимался ранее на иностранном языке и воспроизводился по памяти на основе русского текста: предложения и тексты для этого упражнения учитель сам предварительно переводит с имеющихся в учебнике образцов, иногда облегчая их, но ни в коем случае не усложняя.

з) Устное дополнение предложений недостающим словом по определенному образцу.

и) Устное составление предложения из данных слов по готовому образцу.

к) Устная замена отдельных слов в предложениях (например, замена существительного местоимением).

л) Называние изображенных на картинке предметов путем ответа на вопросы учителя.

м) Описание картинки.

Все эти упражнения должны охватывать только знакомый языковой материал (исключение составляют лишь упражнения в чтении незнакомых слов). Большинство этих упражнений должно проводиться не только устно, но и письменно. Сочетая устные речевые упражнения с письменными, учитель должен придерживаться следующих правил: письменные упражнения подготавливаются в классе (даются указания и отдельные образцы), домашние упражнения проверяются учителем дома и затем разбираются в классе: устные упражнения выполняются в классе (устно) или дома (письменно) и проверяются в классе (также устно).

Весьма важную роль в развитии умения устной речи играют сообщения учителя и учащихся на иностранном языке. Эти виды работы должны иметь место на каждом из уроков, поэтому на них нужно остановиться отдельно.

Можно назвать по меньшей мере три вида сообщений учителя, которые обязательны на любом уроке: сообщение о плане урока, или об отдельном этапе урока, сообщение об итогах урока. Это — три важных организационных момента. Учитель должен стремиться

к тому, чтобы эти сообщения делались на иностранном языке как можно раньше, кое-что в этом отношении можно сделать в пятом классе.

Сообщение о плане урока на иностранном языке уже во второй учебной четверти проводится примерно в таком виде: Heute lesen wir den Text «Das Ehrenwort», ich erkläre eine neue Regel, wir schreiben heute ein Diktat.

Сообщение о предстоящем этапе урока сводится к указанию, сопровождаемому иногда пояснением, скажем: «Schlägt die Bücher auf, Seite..., wir lesen» или «Komm her mit dem Buch. Alle hören zu».

Но и это сообщение не может делаться с самого начала на иностранном языке. По мере прохождения соответствующего лексического и грамматического материала учитель постепенно добивается того, чтобы учащиеся понимали его указания о предстоящем этапе урока на иностранном языке.

Наиболее сложное из этих сообщений учителя — подведение итогов урока; сюда входит: сообщение об ответах отдельных учащихся, сообщение об итогах фронтального опроса, о том, в чем класс сегодня продвинулся вперед и что ему предстоит сделать. Большая часть этого сообщения делается в пятом классе на русском языке; по мере изучения соответствующего языкового материала учитель включает в него отдельные немецкие предложения, вроде: W. ist fleißig, er lernt gut; K. macht seine Aufgaben schlecht; M. arbeitet wenig.

В пятом классе домашнее задание обязательно записывается на доске и переписывается в дневники или в соответствующие тетради. Это обстоятельство учитель тоже должен использовать для развития устной речи. Учащиеся должны как можно раньше понимать такие слова, как den Paragraphen... lesen und übersetzen, neue Wörter lernen, Übung... machen и т. п. Записанное на доске должно быть прочитано вслух, прежде чем будет списано в тетради. На тему о домашнем задании может быть проведен и небольшой диалог, например: Welche Hausaufgabe haben wir? Ist die Aufgabe schwer? Nein, sie ist leicht. Welchen Paragraphen lesen wir? Wir lesen den Paragraphen Welche Übungen machen wir? Wir machen Übung 3.

§ 91. Средняя ступень.

Задача обучения в области устной речи на средней ступени заключается не только в том, чтобы учащийся усваивал образцы и конструкции (хотя эта работа продолжается), но и в том, чтобы он умел отходить от них в рамках пройденного материала по грамматике и лексике. Широкое применение такого важного вида работы, как синтетическое чтение, оказывает решающее влияние на работу по устной речи. Возможности для обучения устной речи расширяются здесь и в связи с тем, что учащиеся усвоили довольно большой языковой материал (1000 с лишним слов, все временные формы глагола, основные правила употребления артикля, склонение существ-

вительных и прилагательных, степени сравнения прилагательных и т. д.).

Здесь, как в пятом классе, устные речевые упражнения служат не только для развития устной речи как таковой, но и составляют завершающую ступень усвоения, предусмотренного программой грамматического и лексического материала; одновременно эти упражнения способствуют улучшению произношения и закреплению правил чтения.

К концу обучения в шестом классе учащийся должен уметь в пределах изученного языкового материала понимать речь учителя и отвечать на его вопросы на иностранном языке, понимать воспринятый на слух иностранный текст, переводить на иностранный язык небольшие тексты, ставить вопросы к текстам и отвечать на них на иностранном языке, читать наизусть небольшие стихотворения.

К концу обучения в седьмом классе учащийся должен, кроме того, уметь пересказывать изученный текст и делать небольшие сообщения на иностранном языке на тему из жизни класса или быта школьника, вести диалог по картине и описать ее на иностранном языке.

Материалом для устной речи на средней ступени служат примерно 1000 слов и выражений из словаря-минимум и весь языковой материал, изученный на младшей и средней ступенях. Весь этот материал содержится в учебниках и книжках для синтетического чтения и воспроизводится в речи учителя; его тематика следующая; жизнь и быт школьника в городе и деревне; жизнь трудящихся и детей в СССР, странах народной демократии и в капиталистических странах; революционные праздники, героическое прошлое и настоящее нашей родины.

Упражнения по устной речи на средней ступени должны соответствовать описанным выше задачам.

Рассмотрим эти упражнения подробнее.

а) **С л у ш а н и е** читаемого вслух текста занимает на средней ступени важное место среди устных речевых упражнений. Если читается текст, предназначенный для аналитического чтения, его понимание проверяется путем пересказа на родном языке. Этот очень короткий пересказ может передать только, о чем идет речь в тексте (см. § 76). При чтении вслух текста, предназначенного для синтетического чтения, учащийся должен передать на родном языке не только детали содержания, но и его основную мысль. Разумеется, что работа над текстами, предназначенными для синтетического чтения, лучше служит развитию устной речи, чем работа над текстами для аналитического чтения, ибо их понимание близко по своему характеру к пониманию устной речи.

Чтение вслух нового текста с целью научить пониманию устной речи осуществляется самим учителем, но в отдельных случаях может быть поручено и хорошо подготовленному учащемуся. Оно должно проводиться в несколько замедленном темпе, с максимальным количеством пауз, допускаемых содержанием читаемого, и соответ-

ствовать нормам изучаемого языка. Темп чтения со временем ускоряется и доводится до нормального. Часто это упражнение проводится два раза, один раз в более медленном темпе, а другой раз — в нормальном.

Важным требованием к тексту, используемому для данного упражнения, является наличие фабулы: запомнить содержание описательного текста часто труднее, чем понять его в ходе чтения.

Чтение вслух учащимися применяется на средней ступени и для развития другой стороны устной речи — говорения.

б) **Слушание речи учителя или учащихся и реагирование на нее.** Речь здесь идет о приказах и различных сообщениях учителя, дежурного по классу или любого учащегося. Но на средней ступени, гораздо чаще, чем на младшей, на эту речь нужно реагировать не только выполнением соответствующего действия (вставание, выход к доске и т. п.), но и речью. При этом речь учащихся не сводится к воспроизведению ранее слышанного или прочитанного, а обогащается предложениями, составленными учащимися по изученным ранее образцам. Например, усвоенное ранее предложение «Das Wetter ist heute schön, die Sonne scheint» может быть переделано в «Das Wetter ist heute schlecht, die Sonne scheint nicht» и т. п. Чем дальше, тем большее количество языкового материала (главным образом — лексического) будет заменяться в усвоенных образцах.

Сказанное выше в полной мере относится к ответам на вопросы учителя и учащихся.

в) **Заучивание наизусть** продолжает применяться на средней ступени в качестве упражнения для развития устной речи. В отличие от младшей ступени заучиваются не отдельные предложения, а целые тексты (монологические и диалогические, стихотворные и прозаические), объем которых постепенно увеличивается. Выученное воспроизводится в классе вслух, причем учитель должен обратить особое внимание на произношение и выразительность. К сожалению, такого рода упражнение не пользуется успехом у учителей на этой ступени, а между тем, оно способствует развитию устной речи, обогащению словарного запаса и закреплению знаний по грамматике, и в то же время развивает память учащихся. Для заучивания наизусть могут даваться лишь тексты, языковой материал и содержание которых осмыслены учащимися, следовательно, такому заданию предшествует анализ текста. Впрочем, и текст для синтетического чтения требует предварительной работы, главным образом в отношении фонетики. Учитель должен заранее установить, какие места текста содержат произносительные трудности и заранее отработать их с учащимися.

г) **Обратный перевод** на средней ступени также может применяться для развития устной речи. Это упражнение приучает учащихся по-новому комбинировать знакомый языковой материал, что является важной задачей в развитии устной речи на средней ступени. В отличие от младшей ступени перевод на иностранный язык и

оригинал могут здесь сравниваться с целью установления правомерности отступлений от оригинала. На средней ступени устный обратный перевод следует за письменным, причем возможны различные варианты: текст переводится на родной язык письменно, а на иностранный—устно, перевод на иностранный язык проводится сначала письменно, а потом устно, перевод на иностранный язык проводится одними учащимися письменно, а другими — устно, или частично письменно, а частично устно.

После обратного перевода текст может быть выучен наизусть.

д) Устный перевод на иностранный язык проводится только на знакомом материале. По сравнению с младшей ступенью увеличивается объем текстов, переводимых на иностранный язык, но он не должен превышать здесь 8—10 строк, ибо требует довольно значительных усилий со стороны учащихся. Обычно устный перевод следует за письменным, но соотношение между устным и письменным переводом при этом не всегда будет одинаковым. Можно назвать несколько видов письменно-устных упражнений по переводу различной трудности:

- 1) перевод выполняется письменно, а потом зачитывается в классе;
- 2) перевод выполняется письменно и проверяется учителем дома, а в классе учащиеся переводят устно предложения, содержащие ту же лексику и тот же грамматический материал, но в новых комбинациях;

3) одна часть предложений переводится письменно, а другая, содержащая тот же языковой материал, — устно.

После ряда аналогичных упражнений можно дать в классе для перевода на иностранный язык без подготовки текст, содержащий закрепленный языковой материал в новых комбинациях.

е) Расширение, дополнение и составление предложений широко применяются в 6-м и 7-м классах как устные речевые упражнения.

Расширение предложений приучает учащихся употреблять знакомый им языковой материал (главным образом лексический) в рамках определенных, заранее заданных синтаксических конструкций. Это подготавливает учащегося к самостоятельному составлению предложений. Данное упражнение состоит в том, что к предложению добавляются новые члены. Например, предложение *Der Pionier liest ein Buch* может быть расширено следующим образом: *Der Pionier liest ein interessantes Buch. Der Pionier liest aufmerksam ein interessantes Buch. Der Pionier liest ein Buch mit großem Interesse* и т. п.

Близко к этому упражнению по своей трудности и назначению упражнение в подстановке. Оно заключается в замене некоторых членов предложения. Так, при помощи подстановок приведенное выше предложение может быть изменено следующим образом: *Der Schüler liest, der Lehrer liest ein Buch, der Schüler liest eine Erzählung* и т. п.

Дописывание неоконченных предложений служит тем же целям, что и упражнения, приведенные выше.

Порядок их проведения следующий: предложение записывается на доске и списывается в тетради, проводится его синтаксический разбор, после чего отдельные члены предложения добавляются устно, а затем письменно.

Составление предложений из данных слов является логическим завершением работы по выполнению предыдущих упражнений. Эта работа может производиться на основе указанного учителем или учебником образца или без такового, в зависимости от того, о какой стадии усвоения идет речь. Вся эта серия упражнений готовит учащихся к составлению пересказов, описаний и др. устных сообщений на определенную тему.

ж) **Вопросно-ответные упражнения** играют на средней ступени ведущую роль в развитии устной речи учащихся.

Что касается вопросов по текстам, то здесь они могут ставиться не только к отдельным предложениям, но и к целым абзацам и даже текстам. Иногда могут оказаться полезными и уместными вопросы с «what?».

Вопросы и ответы по картинкам могут также охватывать довольно большой языковой материал и оформляться в виде диалогов и описаний картин.

з) **Пересказы** текстов на иностранном языке применяются уже во втором полугодии 6-го класса. Они постепенно развиваются от более или менее точного воспроизведения текста в сторону все более свободного изложения его содержания с употреблением языкового материала не только изучаемого текста, но и пройденных ранее.

и) **Составление сообщений на заданную тему** является одним из наиболее сложных речевых упражнений. Его следует применять, как правило, после выполнения описанных выше упражнений. В седьмом классе учащиеся могут составлять сообщения на такие темы, как: «Мой день», «Наш класс», «Урок немецкого языка» и т. п.

Составлению сообщений предшествует вопросно-ответная работа по данной теме.

§ 92. Старшая ступень.

На старшую ступень учащиеся приходят, усвоив тысячу с лишним лексических единиц и довольно значительный материал по грамматике и словообразованию. В 8—10-м классах они должны усвоить еще свыше полутора тысяч лексических единиц и новый материал по словообразованию, морфологии и синтаксису.

Естественно, что в области устной речи мы можем достичь больших результатов на языковом материале младшей и средней ступени, чем на материале старшей ступени: в первом случае в нашем распоряжении имеется от 4—6 лет, а во втором — только 1—3 года, следовательно было бы не логично требовать одинаковой степени развитости умений по этим двум частям языкового материала.

Отсюда вытекают две задачи в области развития устной речи на старшей ступени.

а) В пределах материала, изученного на младшей и средней ступенях, учащимся должны быть предъявлены те же экзаменационные требования, что и в седьмом классе с тем, однако, чтобы говорение, и понимание устной речи осуществлялось в более быстром темпе, приближаясь постепенно к нормальному.

б) В пределах языкового материала, изученного в старших классах, учащиеся должны уметь отвечать на иностранном языке на вопросы по изученным текстам и пересказывать изученные тексты на иностранном языке.

Это отнюдь не означает, что новый материал на старшей ступени не должен употребляться в таких упражнениях, как восприятие на слух, описание картин, сообщения на иностранном языке и т. п. Все описываемые в этом параграфе упражнения могут и должны проводиться на языковом материале, предусмотренном программой для старших классов. Однако в одном случае (материал младшей и средней ступени) нужно добиваться большей автоматизации навыков, чем в другом (материал старшей ступени).

Здесь расширяются возможности для применения устной речи на уроке иностранного языка, поскольку учащимся могут быть сообщены на иностранном языке некоторые сведения об изучаемом тексте и об его авторе. Увеличившийся объем синтетического чтения позволяет шире использовать такие речевые формы контроля, как вопросы и ответы по текстам, пересказы и др. Устная речь может быть также тесно связана с систематизацией грамматического материала, которая проводится в десятом классе (например, употребление определенных грамматических явлений, постановка вопросов к членам предложения и др.).

В процессе аналитического чтения устная речь применяется:

а) в форме вступления к тексту (учащиеся слушают учителя, а затем путем ответов на вопросы или перевода на родной язык показывают, как они поняли вступление);

б) при лексико-грамматическом анализе не вполне понятых мест текста (вопросы к предложениям и членам предложения и др.);

в) при закреплении раскрытых в процессе анализа языковых фактов (см. главы «Лексика» и «Грамматика»);

г) при проверке понимания проанализированного текста (вопросы и ответы по тексту, подготовка к пересказу текста).

При организации и проведении урока устная речь применяется:

а) в форме сообщений дежурных по классу, которые с восьмого класса делаются в монологической форме и охватывают довольно большой языковой материал;

б) в форме указаний учителя перед каждым новым этапом урока;

в) в форме сообщения учителем плана перед началом и итога — перед концом урока.

Что касается упражнений, специально предназначенных для развития устной речи, то на старшей ступени может быть применено все то, что применяется с этой целью на младшей и средней ступенях, однако наиболее характерными для 8—10-х классов будут следующие упражнения:

- а) вопросно-ответные упражнения по текстам и картинкам;
- б) пересказы текстов;
- в) составление небольших сообщений на заданную тему.

В качестве подготовительных к этим основным упражнениям можно назвать:

- а) обратный перевод;
- б) устный перевод на иностранный язык;
- в) дополнение предложений, подстановки, расширение предложений, чтение вслух;
- г) слушание речи учителя и учащихся с последующим контролем понимания.

Особое место среди упражнений для развития устной речи на старшей ступени занимает прослушивание пластинок или магнитофонных лент с записью иностранной речи.

Такое упражнение необходимо здесь по двум причинам: во-первых, оно дает возможность слушать образцовое произношение, и к тому же в нормальном, а подчас даже в несколько ускоренном темпе, что очень важно для развития скорости восприятия и понимания. Следует подчеркнуть, что говоря о скорости устной речи, мы имеем в виду прежде всего понимание чужой речи: замедленная речь учащегося на иностранном языке будет ему меньше мешать при устном общении, чем замедленное понимание. Во-вторых, такие упражнения дают возможность приучать к слушанию и пониманию не только речи своего учителя, но и речи других лиц. Насколько это важно, можно заключить хотя бы из того факта, что учащиеся, хорошо понимая сообщение учителя, часто едва улавливают смысл того же сообщения, сделанного другим лицом.

Слушание пластинок может быть двух видов: аналитическое и синтетическое.

Аналитическое слушание тщательно подготавливается путем изучения соответствующего текста в неозвученном виде и анализа озвученного текста, воспроизводимого с наименьшей возможной скоростью¹, и притом — неоднократно.

Синтетическое слушание проводится или после аналитического слушания данного текста или в том случае, когда текст очень легок и может быть воспринят на слух без особых затруднений.

Соотношение между аналитическим и синтетическим слушанием примерно такое же, как и между аналитическим и синтетическим чтением: второе подготавливается первым, а первое постепенно перерастает во второе.

¹ Слишком большое снижение скорости ведет к искажению звука.

Глава IX

ПИСЬМО

ПИСЬМО И ЕГО МЕСТО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

§ 93. Особенности письма.

Письмо, как и устная речь, является видом речевой деятельности, в процессе которой язык используется для обмена мыслями и достижения взаимного понимания, но оно имеет и ряд особенностей.

Первая особенность письма состоит в том, что для его осуществления используются буквы и буквосочетания, соединяемые по определенным правилам в слова и предложения. Интонация, применяемая в устной речи, представлена на письме графическими средствами: пунктуацией, различными способами выделения слов или отдельных групп слов (жирный шрифт, курсив, подчеркивания), формой и расположением строк.

Письмо имеет две стороны: *техническую* и *смысловую*.

Под технической стороной письма следует понимать умение пользоваться графикой и орфографией. Под смысловой стороной — умение выражать свои мысли на письме.

Графика (буквы, буквосочетания, пунктуационные знаки, различные способы выделения слов), отображая звуковой строй языка, обладает своей спецификой: в каждом языке имеется не менее двух шрифтов (письменный и печатный), а в немецком — четыре шрифта: печатные латинский и готический и письменные латинский и готический; каждая буква может быть прописной (заглавной) и строчной. Кроме того, внутри каждого шрифта имеется ряд вариантов (общепринятых и индивидуальных) написания отдельных букв, но это не играет роли при обучении иностранному языку, так как в школе используется только общепринятый вариант изображения букв.

Орфография каждого языка построена на определенных принципах (подробнее об этом см. ниже), которые должны учитываться при построении и выборе методов обучения письму.

Владение орфографией должно быть доведено до навыка, как и владение произношением, иначе не сможет быть осуществлена смысловая сторона письма (материал 5—7 классов).

Вторая особенность письма касается механизма его восприятия и осуществления. В письме участвуют, кроме мышления, глаз и рука, а в восприятии написанного — мышление и зрение. В некоторых актах письма (например, при записи под диктовку) участвует и слух. Эта схема в определенной мере условна, поскольку и слух, и артикуляционные органы, правда в ослабленной форме (внутренняя иннервация) участвуют во всех актах письма.

Эта особенность письма весьма важна в методическом отношении: в процессе обучения письму необходимо сочетать моторно-слуховые и зрительные ощущения, что способствует хорошему закреплению материала.

Третья особенность письма заключается в том, что оно протекает медленнее, чем чтение и говорение. Это позволяет учащемуся мобилизовать в наиболее полной мере свои знания и умения по языку и выдвигает письмо в число наиболее объективных методов контроля знаний и умений учащихся по языку.

Четвертая особенность письма состоит в том, что запись долговечна: в отличие от устного сообщения¹, которое воспринимается лишь в момент его осуществления, запись может восприниматься неограниченное число раз, что дает возможность учащимся просмотреть и отредактировать написанное, а учителю тщательно изучить письменные работы и сделать соответствующие выводы об успехах и недоработках.

Пятая особенность письма заключается в том, что эта речевая деятельность охватывает все аспекты языка и тесно связана со всеми умениями, предусмотренными программой. Все упражнения по грамматике, лексике, переводу могут быть письменными; письменные упражнения в большой мере способствуют овладению произношением и чтением (см. соответствующие главы). Эта особенность вместе со второй особенностью письма, о которой говорилось выше, характеризует письменные работы как важное средство закрепления материала и развития умений и навыков по языку, приобретаемых в школе.

Наличие описанных выше особенностей, однако, не снимает того факта, что между письмом и говорением имеется много общего.

Общее состоит в том, что и говорение, и письмо служат для выражения мыслей, черпают материал из одного и того же словарного фонда и опираются на один и тот же грамматический и фонетический строй.

Отсюда следует, что письмо может служить хорошим средством для развития устной речи учащихся, а содержание устных и письменных упражнений может совпадать.

¹ Разумеется, речь идет не о звукозаписи.

§ 94. Краткая характеристика немецкой графики и орфографии в методической трактовке.

Под графикой (в данном случае письменной) понимаются алфавит и пунктуационные знаки, применяемые в данном языке.

Немецкие пунктуационные знаки, как известно, не отличаются по своей форме от русских, некоторые различия имеются только в их применении.

Что касается алфавита, то здесь имеются значительные расхождения. На некоторых из них мы уже останавливались в главе «Чтение».

Мы установили, что латинские печатные буквы можно разбить по признаку их сходства и различия с русскими буквами на три группы: а) совпадающие с русскими по написанию и приблизительно совпадающие по своему звуковому соответствию (полного соответствия в чтении немецких и русских букв нет ни в одном из случаев); б) совпадающие с русскими по написанию, но читаемые совершенно иначе, чем русские; в) полностью отсутствующие в русском алфавите.

Письменный немецкий алфавит можно разбить на такие же группы, но разбивка букв по этим группам будет несколько иная.

К первой группе относятся буквы, совпадающие с русскими по написанию и приблизительно совпадающие с ними по своему звуковому соответствию: *A, a, D, E, e, K, M, O, o* — всего девять букв.*

К второй группе относятся буквы, совпадающие с русскими по своему начертанию, но резко расходящиеся с ними по своему звуковому соответствию: *B, b, g, H, h, n, P, p, r, T, U, u, X, x, Y, y, C, c* — всего 18 букв.*

К третьей группе относятся буквы, отсутствующие в русском алфавите: *d, F, f, G, h, I, i, J, j, k, L, l, N, Q, q, R, S, s, ß, t, V, v, W, w, Z, z* — всего 26 букв.*

Кроме того, имеется особая группа, содержащая 6 букв с диакритическим знаком — умлауты: *Ä, ä, Ö, ö, Ü, ü*.

Эти данные нужно иметь в виду как при обучении немецкому письму вообще, так и при предупреждении и исправлении ошибок, в частности. Следует также учитывать взаимоотношение письменных букв с печатными латинскими и русскими, поскольку оно оказывает некоторое (положительное и отрицательное) влияние на усвоение письменного алфавита.

Следует отметить, что немецкая графика не располагает особыми знаками для долгих и кратких гласных, играющих такую значительную роль в немецком языке. Поэтому для обозначения длительности гласных приходится комбинировать буквы, обозначающие те или иные звуки.

* См. соответствующие рукописные буквы немецкого алфавита в учебнике немецкого языка для V класса, стр. 50—51.

Так, например, к р а т к о с т ь гласных обозначается:

а) удвоением последующей согласной буквы (например, Bett, essen, Lappen);

б) специальными буквосочетаниями *ck* и *tz*, заменяющими удвоение *k* и *z* (например, backen, sitzen).

Д о л г о т а гласных обозначается:

а) буквой *h*, поставленной после гласной (например, Bahn, stehst);

б) удвоением гласных (например, Beet, Saal, Boot и т. п.);

в) сочетанием *ie* (например, liegen и т. п.).

Однако, долгота и краткость согласных не всегда обозначается графически, например в словах *von*, *des*, *läßt* гласный читается, как краткий, в словах *vor*, *Weg*, *trägt*, как долгий. В таких случаях приходится руководствоваться правилом так называемого «фонетического слога» (открытого, закрытого и условно-закрытого), а также особыми правилами чтения гласных.

Немецкий алфавит не располагает также достаточным количеством букв для обозначения всех согласных звуков немецкого языка. Так, например, нет специальной буквы для обозначения фонемы [ŋ] и её приходится обозначать либо буквосочетанием *ng*, либо буквой *n* перед *k*. Наблюдается и такая непоследовательность: фонемы [ç] и [x] обозначаются одним и тем же буквосочетанием *ch*; буква *x* обозначает не отдельную фонему, а сочетание звуков [k] и [s] (например, Axt, Text), причем для того же сочетания звуков используется и обозначение *chs* (например, sechs, Fuchs).

Систему принципов и правил, по которым используются графические средства данного языка, называют о р ф о г р а ф и е й.

Немецкая орфография основывается на нескольких принципах: морфологическом, фонетическом, историческом¹ и иероглифическом или смысловом. Основным среди них является м о р ф о л о г и ч е с к и й принцип. Его сущность заключается в том, что данная морфема (корень, суффикс, префикс) пишется всегда одинаково, независимо от того, что в разных фонетических условиях она может произноситься по-разному. Например, в слове *Leib* на конце пишется *b*, хотя и слышится [p]. Полную аналогию этому явлению встречаем в русском языке; например, в слове *рог* последний согласный читается как [k], а пишется *г*, чтобы была сохранена связь с такими формами, как *рога*, *рогов*. Эти факты учитель должен использовать при обучении немецкому письму для сравнения.

Морфологическим принципом объясняется и тот факт, что суффикс *-ig* сохраняет одинаковое написание, независимо от того, читается ли он как [ɪç] — например, в слове *fleißig* или как [ɪg] — например, в слове *fleißiger*.

Морфологический принцип позволяет при обучении письму привлекать факты, известные учащимся из лексики. Так, *Nächte*, *länger*

¹ Исторический принцип называют иногда традиционным или консервативным.

пишется не через *e*, а через *ä*, именно в силу морфологического принципа.

В русском языке имеются явления противоположного характера: существуют, например, два варианта написания префикса: *рас-*, *раз-*, причем первый употребляется перед корнями, которые начинаются с глухого согласного (*расписаться*), а второй перед корнями со звонким согласным (*разгадать*). В этом случае учитель должен провести противопоставление двух языков. Основываясь на морфологическом принципе и зная корень слова, учащиеся смогут в большинстве случаев правильно написать различные формы его.

Фонетический принцип заключается в том, что в языке существует тенденция полностью отражать звучание слова в его написании без учета морфологических и иных моментов. В русском языке этот принцип иногда проявляется в орфографии (так, *расти* пишется через *a*, хотя оно связано со словом *рост*).

В немецком языке фонетический принцип в очень редких случаях нарушает морфологический (примером такого нарушения может послужить написание суффикса *-sal* в слове *Rätsel*), в огромном большинстве случаев правописание сохраняет буквенный состав морфемы даже в тех случаях, когда имеется чередование звуков. Так, например, нельзя писать *arfahren*, хотя последний согласный префикса читается как [p]. В русском языке, как мы видели выше, фонетический принцип в определенных случаях одерживает верх над морфологическим (*расплатиться*, но *разгадать*).

Из сказанного следует, что обучение письму следует проводить, опираясь на словообразование.

Сущность **исторического** (традиционного) или консервативного принципа состоит в том, что написание определенных слов не соответствует морфологическим и фонетическим фактам современного языка, а оправдывается лишь исторически (*Bärg*, *Käfer*). Этот принцип действует и в русском языке. Так, например, в словах *корова*, *собака* первая гласная никогда не может оказаться под ударением и поэтому ее обозначение буквой *o* с точки зрения современного русского языка ничем не оправдано.

Историческим принципом объясняется написание через *v* некоторых исконно немецких слов (*Vater*, *vier*, *vor*): некогда *v* и *f* имели в немецком языке различные звуковые соответствия, но это различие впоследствии исчезло.

По тому же принципу слово *Eltern* пишется через *e*, хотя образовано от корня *alt*, в слове *ziehen* имеются как бы два буквенных обозначения длительности — *ie* и *h* и т. п.

Историческим принципом объясняется употребление буквы **ß** в конце слов после краткого гласного, где полагалось бы употреблять *ss*.

Под влиянием исторической традиции сохраняется до сих пор чуждое немецкому языку написание слов иноязычного происхождения. Так, например, в словах греческого происхождения все еще употребляются буквосочетания **ph** (читается как [f] — *Alphabet*) и **th**

(читается как [t] — Theater, Bibliothek). Благодаря этому в немецком алфавите сохраняются две совершенно излишние с точки зрения немецкой графики буквы х и у, которые пишутся как в заимствованных (Experiment, Zylinder и др.), так и в некоторых немецких словах.

Этому же принципу сохранения орфографии чужого языка следует написание таких слов, как Chef, Tourist (франц.), Deklination, Vokal (лат.) и т. п.

Иероглифический или смысловоразличительный принцип играет в немецкой орфографии незначительную роль; он заключается в том, что одинаково звучащие слова пишутся по-разному для того, чтобы их можно было различать на письме по буквенному составу (Seite — сторона, Saite — струна; Meer — море, mehr — больше; Lied — песня, Lid — веко и др.).

Оба последних принципа создают некоторые серьезные трудности в обучении письму. Есть несколько путей преодоления этих трудностей или по меньшей мере облегчения их. Основным путем следует считать заучивание написаний, не соответствующих усвоенным правилам (Vater, vier, von и т. п.).

Некоторые методисты рекомендуют широко применять исторические ссылки при объяснении орфографии. Думается, однако, что этот способ располагает весьма ограниченными возможностями и к тому же сопряжен с очень сложными объяснениями. Указывают на образовательное значение такого рода ссылок, но в школе вряд ли нужна образовательная работа, которая остается «вещью в себе» и не имеет большого практического значения. Историческая ссылка в преподавании иностранного языка вообще и в обучении орфографии в частности уместна лишь в том случае, если она доступна учащимся и действительно объясняет данное явление.

Третий путь, несколько облегчающий усвоение слов с трудным написанием, состоит в ссылке на родной язык, т. е. на материал, хорошо знакомый учащимся.

§ 95. Место письма в обучении иностранному языку.

Обучение письму имеет большое практическое и некоторое образовательное и воспитательное значение.

Практическое значение обучения письму сводится к двум моментам:

а) учащийся, овладевая письмом как речевой деятельностью, приобретает умение графически и орфографически правильно в соответствии с требованиями программы выражать мысли на иностранном языке;

б) письмо используется в качестве средства обучения иностранному языку.

Второй из этих моментов играет в школьном обучении иностранному языку ведущую, а первый — подчиненную роль.

Нужно, чтобы к концу обучения в средней школе учащиеся умели выполнять письменные упражнения, предусмотренные для седь-

мого класса, в пределах языкового материала, изучаемого на младшей и средней ступенях обучения.

Отсюда, однако, не следует, что в качестве средства обучения письмо не должно применяться на языковом материале старшей ступени.

Образовательное и воспитательное значение письма заключается в том, что учащийся в процессе овладения им расширяет свой умственный горизонт путем усвоения новых сведений по графике и орфографии. Письмо требует аккуратности и тщательности, занятия письмом прививают учащимся навыки культурной работы. Преодолевая в процессе овладения письмом определенные трудности, учащийся развивает в себе упорство, настойчивость, умение справляться с новыми, возникающими перед ним задачами.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ

§ 96. Пути развития письменной речи учащихся.

В работе над развитием письменной речи учащихся нужно различать две стороны:

- а) работу над техникой письма,
- б) работу над привитием умения выражать письменно мысли на иностранном языке.

Обе эти стороны тесно связаны между собой: не овладев графикой и орфографией, учащийся окажется не в состоянии делать письменные упражнения; с другой стороны, если учащиеся не будут выполнять письменных упражнений, овладение техникой письма окажется невозможным. Работа над смысловой стороной письма способствует овладению его техникой.

Это, однако, не значит, что в работе над письмом каждая из этих сторон не может быть выделена: наоборот, проводя ту или иную письменную работу, учитель должен себе ясно представлять, какая главная цель в данном случае преследуется — работа над техникой или смысловой стороной письма.

Для письма необходимы некоторые навыки — например, навык изображения и соединения букв, некоторая автоматизация в области орфографии. Эти навыки могут быть привиты путем простого многократного списывания или путем усвоения определенной суммы знаний по графике и орфографии с последующим закреплением их с помощью системы разнообразных упражнений и приобретением умения пользоваться ими на практике.

Первый из этих путей кажется наиболее простым, но он очень трудоемок и, в конечном счете, не дает надлежащего практического результата. Такой путь не соответствует принципу сознательности. Второй является более коротким и результативным, он соответствует принципу сознательности и обеспечивает прочность привитых умений. Поэтому при обучении письму мы идем

от знаний к умениям через достаточно длительную, продуманную систему упражнений. Это относится как к обучению технике письма, так и к овладению его смысловой стороной.

§ 97. Работа над ошибками учащихся.

Большую роль в обучении письму играет работа над ошибками учащихся. Некоторые учителя полагают, что учащийся не должен ни в коем случае видеть ошибку, ибо особо подчеркнутая и выделенная ошибка легко запоминается и искореняется затем с большим трудом.

Такая точка зрения не имеет под собой почвы. Конечно, лучше предупредить ошибку, чем исправлять ее, но практика показывает, что полностью избежать ошибок в письме невозможно, следовательно допущенные ошибки должны тщательно анализироваться и устраняться с помощью соответствующих упражнений. Учиться на ошибках — один из допустимых приемов в школьном преподавании.

В связи с этим возникает вопрос о классификации ошибок. Каждый раз необходимо установить причину ошибки, выявить ее сущность и в соответствии с этим найти наиболее целесообразный прием для ее устранения.

Ошибки в письменных работах учащихся исправляются учителем дома, а наиболее типичные из них обсуждаются в классе.

При исправлении ошибок в тетрадях учитель должен классифицировать их для того, чтобы найти наиболее правильный путь для их устранения. Например, если ошибка сделана на правило, еще не пройденное в данном классе, она должна быть зачеркнута и исправлена учителем; если правило уже усвоено, ошибка подчеркивается с тем, чтобы учащийся сам ее определил и исправил; в некоторых случаях учитель делает при этом на полях пометку, помогающую учащемуся понять ошибку. Возьмем для примера, такую часто встречающуюся ошибку, как употребление аккузатива вместо датива (или наоборот): «Das Heft liegt auf *den* Tisch». Если учитель подчеркнет артикль и напишет на полях *надеж?* или *Wo?*, то учащийся самостоятельно определит сущность ошибки и исправит ее.

Для обсуждения типичных ошибок в классе также необходима классификация. Она поможет учителю выбрать нужные приемы исправления. Если ошибка относится к пройденному материалу, для ее исправления следует привлекать хорошо подготовленных учащихся, если ошибка является следствием того, что определенный раздел пройден слишком бегло, учитель поступит правильно, объяснив данный материал повторно. Некоторые ошибки нужно исправлять, пользуясь доской, для иных достаточно и устная работа. (Подробно о типичных ошибках и приемах их исправления будет сказано в разделе, посвященном работе на различных ступенях обучения.)

Ошибки могут классифицироваться:

а) По разделам науки о языке; соответственно выделяются орфографические, грамматические, лексические и др. ошибки. Внутри этих разделов существует более подробная классификация: среди грамматических ошибок, например, могут иметь место ошибки в склонении, в спряжении, в порядке слов и т. д.

б) По причинам их возникновения; ошибки можно распределить на такие, которые являются следствием рассеянности, пропуска урока, или недостаточного количества упражнений по данному разделу.

в) По распространенности (типичности), т. е. по признаку того, сколько учащихся одновременно сделало данную ошибку и насколько часто она повторяется за определенный промежуток времени.

г) По трудности устранения, т. е. по тому, насколько соответствующая ошибка укоренилась в практике класса или данного учащегося или по тому, насколько данное явление является трудным само по себе.

Учитель должен классифицировать ошибки учащихся по всем этим критериям одновременно. Первый пункт классификации нужен для правильного установления сущности ошибки, второй момент способствует устранению причины ошибки, третий показывает, нужно ли над устранением данной ошибки работать со всем классом или можно ограничиться индивидуальными указаниями и упражнениями. Четвертое условие помогает установить длительность и интенсивность работы.

Независимо от того, о какой ступени обучения идет речь, учитель должен вести тщательный учет ошибок класса в целом и каждого учащегося в отдельности, чтобы работать над ними не от случая к случаю, а целеустремленно и систематически и иметь возможность следить за результатами этой работы.

Соответственно можно было бы рекомендовать две формы учета ошибок: классную и индивидуальную. Ограничиться какой-либо одной из этих форм нельзя: классный учет не может охватить каждого учащегося в отдельности, он рассчитан прежде всего на фронтальную работу; индивидуальный учет касается лишь одного учащегося и поэтому не дает представления о классе в целом. Наличие двух форм учета одновременно, из которых одну (классную) ведет сам учитель, а индивидуальную — каждый учащийся под руководством учителя, с одной стороны, разгружает учителя, а с другой стороны, побуждает учащегося тщательно следить за своими успехами и недоработками по языку.

Этот журнал заполняется в основном после домашней проверки письменных работ учащихся. При проверке работ в классе такой учет затруднителен, поскольку учителю приходится во время урока распределять свое внимание между целым рядом объектов. Однако опытный учитель успеет сделать соответствующие замечания и во время урока и занесет в журнал более подробную запись после урока.

Заполняется журнал следующим образом.

Журнал учета ошибок

_____ класса _____

школы _____

№№ пп.	Дата	Вид письменной работы	О ш и б к и					Количество учащихся, сделавших ошибку	Предполагаемые причины ошибки	Меры по устранению ошибок		Результаты
			лексические	морфологические	синтаксические	орфографические	прочие			Индивидуальные	Фронтальные	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

В графу 3 заносится номер параграфа, соответствующего упражнения или тема письменной работы (например, § 19, упр. 1—4). В графы 4—8 заносятся примеры или описание ошибок. Наличие ряда граф облегчает отнесение ошибки к той или иной области. В графе 9 учитель отмечает количество учащихся, допустивших ошибку. Если данную ошибку сделало более 25—30% учащихся, она обсуждается на уроке и всему классу должны быть даны соответствующие дополнительные упражнения, если ее сделало менее 25% учеников, можно ограничиться индивидуальными указаниями. После этого необходимо установить причину ошибки. Причин может оказаться сразу несколько, при чем для разных учащихся это могут быть разные причины. В соответствии с причиной ошибки намечаются и меры по ее устранению, которые тут же должны быть занесены в графы 11, 12. Последующие уроки покажут, правильно ли учитель установил причины ошибки и достаточно ли эффективно работал над ее устранением. Сопоставление результатов ряда письменных работ покажет учителю, в чем он ошибался, а где действовал правильно. Это способствует накоплению положительного опыта по предупреждению и устранению ошибок. В графу 13 заносятся результаты последующих работ и соответствующие выводы.

Такой журнал даст возможность не только тщательно учитывать ошибки учащихся, но и следить за тем, как они постепенно устраняются и насколько оправдывают себя те или иные приемы в работе над ними.

Классный журнал учета ошибок дополняется индивидуальным журналом. Он гораздо проще и ведется учащимися под руководством учителя. Этот журнал имеет следующий вид:

ШКОЛЫ

Результаты

Журнал учета ошибок

учени _____ класса

№№ пп.	Дата	Письменная работа	Отметка и количество ошибок	Задание	Отметка о выполнении
1	2	3	4	5	6

В графе 5 учащийся записывает полученное задание (упражнение, правило и т. п.), а в графе 6 учитель ставит отметку о выполнении. Такой журнал дает возможность и родителям контролировать работу учащегося над ошибками.

§ 98. Методические правила обучения письму.

1. Работа над письмом должна быть тесно связана с работой над лексикой, грамматикой, фонетикой, с обучением чтению, устной речи и переводу. Поскольку основными принципами, лежащими в основе немецкой орфографии, являются морфологический и фонетический, обучение письму должно быть особенно тесно связано с обучением фонетике и морфологии.

2. Обучение технике письма должно быть в основном завершено на младшей ступени. Это необходимо для того, чтобы как можно раньше использовать письмо в качестве средства обучения иностранному языку. Эта задача посильна, во-первых, потому, что на младшей ступени учащиеся усваивают произношение звуков иностранного языка и, во-вторых, потому, что к началу изучения иностранного языка учащиеся владеют письмом на родном языке, что облегчает обучение письму на иностранном языке.

3. Изучение алфавита должно быть тесно связано с изучением звуков языка: учащийся должен научиться обозначать на письме традиционным шрифтом каждый звук иностранного языка и правильно читать каждую букву.

4. Ошибки учащихся в письменной речи также должны использоваться для обучения письму. Основная задача сводится при этом к тому, чтобы научить самостоятельно находить ошибки и исправлять их.

5. Большинство письменных упражнений играет служебную роль. Они предназначены для закрепления знаний по языку и развития умения читать и говорить согласно требованиям программы. Письменные упражнения для закрепления графики играют самостоятельную роль, поскольку они нужны для овладения техникой письма.

6. Учитель должен систематически проверять письменные работы учащихся и проводить работу над ошибками.

§ 99. Характеристика письменных упражнений.

Все письменные упражнения можно разделить на две группы:

а) упражнения в письме, т. е. такие, которые служат специально для овладения техникой письма;

б) письменные упражнения общего назначения, т. е. такие, которые служат для усвоения грамматики, лексики, фонетики, для развития умения читать и говорить, и тем самым — для развития письменной речи учащихся.

Конечно, такое деление условно, ибо любое письменное упражнение, с какой бы целью оно не выполнялось, служит и овладению техникой письма и развитию умения письменно выражать свои мысли; с другой стороны, упражнения в письме способствуют усвоению фонетики, грамматики, умения читать и т. д. Однако такое деление имеет смысл, поскольку оно показывает главную задачу данного упражнения. Например, письменный перевод на иностранный язык имеет своей главной целью не овладение техникой письма, а закрепление языкового материала и развитие речи учащихся на иностранном языке; с другой стороны, списывание текста служит главным образом овладению техникой письма и имеет гораздо меньшее значение для развития речи учащихся.

О письменных упражнениях общего назначения подробно говорилось в предыдущих главах; в данном разделе будут рассмотрены упражнения первой категории.

Списывание письменных и печатных текстов является одним из основных упражнений для овладения графикой, а отчасти и для усвоения объясненных орфографических правил. Различают простое и усложненное списывание. Усложненное списывание сопровождается решением какой-либо нетрудной дополнительной задачи: скажем, подчеркиванием определенных букв или буквосочетаний и т. п. Дополнительная задача зависит от конкретного назначения данного упражнения, от материала и подготовки класса по языку.

Списывание может практиковаться на всех ступенях, но наибольшее применение оно находит в пятом классе, где происходит развитие техники письма.

Буквенный, звуковой и звуко-буквенный анализ слов служит для усвоения графики, орфографии и способствует развитию умения правильно соотносить звук и букву. Это упражнение можно начинать с буквенного анализа, затем перейти к анализу звуковому и, наконец, сопоставить их результаты (звуко-буквенный анализ). Наибольшее распространение это упражнение имеет на младшей ступени (см. описание урока в главе «Чтение» § 63), но и в последующих классах оно может и должно применяться при анализе орфографических ошибок, для повторения соответствующего правила и пр.

Заполнение пропусков буквами и буквосочетаниями — упражнение, рассчитанное на закрепление орфографических правил.

Диктанты — один из основных видов письменных работ, применяемый на всех ступенях обучения. Их главное назначение — закрепление и контроль знаний и навыков по орфографии, но они служат и для проверки усвоения слов и грамматики (скажем, расстановка знаков препинания свидетельствует о знаниях учащихся по синтаксису, а употребление букв *g* и *ch* в суффиксах *-ig* и *-lich* показывает, насколько прочно учащиеся усвоили данные правила морфологии и т. п.).

Диктанты могут различаться по своему общему и конкретному назначению, методике проведения, содержанию и объему.

По своему общему назначению диктанты могут быть предварительными и контрольными. Предварительный диктант предшествует контрольному и подготавливает к нему учащихся.

По своему конкретному назначению диктанты могут разделяться на графические (т. е. предназначенные для проверки или закрепления умения писать буквы и буквосочетания и связывать их между собой), орфографические (т. е. рассчитанные на проверку или закрепление орфографических правил), грамматические (т. е. написание морфем, пунктуация) и т. д.

По методике проведения различают зрительный диктант, самодиктант, слуховой диктант и зрительно-слуховой диктант.

Зрительный диктант состоит в том, что на доске записывается слово или предложение, которое затем анализируется и стирается, учащиеся должны написать его по памяти. Диктант этого вида служит, как правило, подготовкой к контрольному.

Самодиктант сводится к записи выученного наизусть текста.

Задавая для заучивания текст, следует заранее предупредить учащихся о предстоящем диктанте, ибо установка на преднамеренное запоминание орфографии и пунктуации способствует их усвоению. Самодиктант также является одним из видов предварительного диктанта.

Зрительно-слуховой диктант проводится следующим образом: на доске и в тетрадях учащихся одновременно, под диктовку учителя, записывается текст (слово, предложение), затем написанное обсуждается классом, устанавливаются ошибки, повторяются соответствующие правила и ошибки исправляются. Такого рода диктант называют также *объяснительным*. Он принадлежит к категории предварительных, готовящих учащихся к контрольному диктанту. Для него подбирается такой языковой материал, который нуждается в дополнительном закреплении, он также хорошо подходит для устранения типичных для данного класса ошибок. Естественно, что для такого диктанта очень часто будет использоваться материал из «Журнала учета ошибок» (см. § 97).

Слуховой диктант наиболее подходит для того, чтобы быть контрольным. Он проводится следующим образом: учитель прочитывает текст целиком, затем начинает диктовать его по предложениям (когда он состоит из отдельных слов — то по словам), а учащиеся за-

писывают под диктовку. Кончив диктовать, учитель прочитывает текст еще раз, а учащиеся просматривают свои работы и сдают их учителю на проверку.

Для слухового диктанта отбирается лишь тот материал, по которому проделано достаточное количество упражнений — устных и письменных.

Содержание и объем диктанта зависит от его назначения, материала и подготовки класса.

Контрольные диктанты должны проводиться не реже одного раза в месяц, а другие виды диктантов — по мере надобности. Контрольным диктантам должны предшествовать различные виды предварительных диктантов.

ПИСЬМО НА РАЗЛИЧНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ

§ 100. Младшая ступень.

На младшей ступени учащиеся должны в основном завершить работу по овладению техникой письма, т. е. научиться писать все буквы немецкого алфавита и правильно соединять их, научиться отражать на письме все изученные звуки и читать все рукописные буквы и буквосочетания, овладеть предусмотренными для пятого класса знаниями по орфографии и умением применять их.

К концу обучения в пятом классе учащиеся должны, согласно действующей программе, уметь правильно списывать печатный текст и писать небольшие диктанты в пределах изученного языкового материала.

Для овладения техникой письма на младшей ступени применяются все описанные в предыдущем параграфе упражнения, однако с учетом особенностей пятого класса.

Списывание в пятом классе усложняется постепенно. Сначала учащиеся списывают отдельные буквы, затем буквосочетания и слова, целые предложения и ряд связанных между собой предложений. Списывание может уже сопровождаться решением дополнительных задач. Оно проводится в классе и дома, с обязательной последующей проверкой.

Заполнение пропусков буквами и буквосочетаниями также широко применяется в пятом классе, особенно в первой и второй четвертях, когда проходится алфавит.

Звуко-буквенный анализ сопровождает в пятом классе не только работу над письмом, но и объяснение слов, и является важным средством для обучения чтению.

Из описанных в предыдущем параграфе диктантов в пятом классе особенно широко применяются такие, которые являются по своему конкретному назначению графическими и орфографическими, а по методике проведения — зрительными и зрительно-слуховыми. Вообще предварительные диктанты здесь играют гораздо большую роль, чем в последующих классах, поскольку речь

идет о начальном этапе обучения. Контрольные диктанты должны проводиться регулярно, примерно раз в десять дней.

В пятом классе уделяется особенно большое внимание исправлению ошибок. От успеха этой борьбы зависит и весь дальнейший ход работы над письмом. Исправление ошибок в пятом классе облегчается тем, что здесь еще нет укоренившихся ошибок, но она затрудняется, с другой стороны, очень незначительным объемом знаний по иностранному языку.

Как показывает опыт, наиболее типичными для пятого класса являются следующие ошибки:

а) замена одной немецкой буквы другой; это особенно касается тех букв, которые отнесены нами ко второй группе, т. е. к буквам, совпадающим с русскими по написанию, но резко расходящимся с ними по своим звуковым соответствиям: учащиеся пишут *w* вместо *u*, *r* вместо *g* и т. д.;

б) неправильное написание букв, отсутствующих в русском алфавите (см. третью группу);

в) замена немецких букв русскими (скажем *l* вместо *l*);

г) отсутствие удвоения буквы, отсутствие *h* в тех случаях, когда эта буква служит знаком долготы предыдущего гласного, и некоторые другие ошибки.

Основной причиной ошибок первых трех категорий является слабое знание алфавита, путь к их устранению лежит, следовательно, через звуко-буквенный анализ слов, списывание и заполнение пропусков недостающими буквами, а также через диктанты.

Ошибки четвертой категории связаны с тем, что учащиеся недостаточно усвоили произношение и не умеют слышать немецкие звуки, особенно — долгие и краткие гласные. Отчасти здесь действует плохое знание правил чтения. Для устранения этих ошибок нужно применять звуко-буквенный анализ соответствующего материала, зрительно-слуховые диктанты. Этим упражнениям должно предшествовать повторение правил чтения.

Уже на младшей ступени обучения письмо играет весьма важную роль в качестве средства обучения иностранному языку.

Письмо здесь обязательно применяется при объяснении каждого нового слова: слово записывается на доске и списывается в тетради, при этом раскрываются его орфографические особенности.

В процессе закрепления лексики также применяется ряд письменных упражнений, как то: письменный перевод на иностранный язык, заполнение пропусков, дописывание предложений и пр. (см. главу «Лексика»).

В процессе объяснения и закрепления грамматического материала широко применяются письменные виды работы: запись примеров, подстановка, перевод и т. д.

Для развития речи на младшей ступени применяются письменные вопросно-ответные упражнения, составление предложения из данных слов и пр. (см. главу «Устная речь»). Иными словами, каждое устное упражнение должно быть сопряжено с соответствующим письменным.

§ 101. Средняя и старшая ступени.

На средней ступени продолжается работа по орфографии. В шестом классе учащиеся должны усвоить правописание слов с *v*, *f*, правописание *s*, *ss*, *ß*, Umlaut в степенях сравнения прилагательных с коренными гласными *a*, *o*, *u*; правописание числительных, суффиксов *-ig* и *-lich*; деление на грамматические слоги, правило переносов, знаки препинания. В седьмом классе новые орфографические правила не проходятся, но повторяется и закрепляется пройденный ранее материал.

Повышаются требования программы по письму.

К концу обучения в шестом классе учащийся должен уметь писать диктант согласно правилам орфографии и грамматики, пройденным к этому моменту, переводить письменно на иностранный язык небольшие тексты, ставить вопросы к изученным текстам и отвечать на них на иностранном языке. Аналогичные требования, но на более обширном материале предъявляются к учащимся, оканчивающим седьмой класс.

В качестве упражнений в письме на средней ступени применяется усложненное списывание и все виды диктантов, охватывающие пройденный материал по орфографии, лексике и грамматике.

На средней ступени письмо находит себе применение в тех же случаях, что и в пятом классе, причем увеличивается роль письма как средства контроля знаний и умений по лексике и грамматике и также в области речи: здесь шире применяются переводы, в том числе и обратные, пишутся планы текстов и изложения.

Ошибки, которые были названы в качестве типичных на младшей ступени, в этих классах встречаются реже (конечно, если соответствующая работа по их устранению проводилась в пятом классе), наиболее типичными являются здесь ошибки орфографические и грамматические, связанные с недостаточным усвоением текущего материала.

На старшей ступени обучения новые орфографические правила не изучаются. Выработанные навыки поддерживаются письменными работами всех видов и систематически проверяются путем контрольных письменных работ. Основное внимание в области письма обращается на развитие у учащихся умения выражать письменно свои мысли на иностранном языке и использовать письмо в качестве средства закрепления и контроля знаний и умений по языку. Особенно большую роль играет здесь письмо как база для развития устной речи учащихся.

Среди письменных работ, применяемых на старшей ступени, следует отметить: перевод на иностранный язык, вопросы и ответы по текстам (как для аналитического, так и для синтетического чтения), пересказы текстов, рефераты, небольшие сочинения на доступные учащимся по своему содержанию темы. Систематически проводятся диктанты всех видов, в том числе контрольные, не реже одного раза в месяц.

В связи с необходимостью систематизировать грамматический и лексический материал широко применяются письменные работы обобщающего типа: диктанты, охватывающие разнообразные случаи расстановки знаков препинания, переводы с охватом ряда грамматических правил и т. д.

§ 102. Критерии оценок по письменным работам.

В этой области к настоящему времени не выработались какие-либо твердые и достаточно проверенные на практике критерии; в качестве ориентировочных можно предложить следующие;

Чтобы получить положительную оценку (отлично, хорошо, удовлетворительно), работа должна отвечать следующим требованиям:

а) соответствовать задаче (указанию, теме, материалу текста при постановке вопросов и составлении ответов; не содержать пропусков при переводе и т. д.);

б) быть тщательно и чисто написанной;

в) не содержать более четырех ошибок на пройденный материал на одной странице тетради;

г) быть представленной в срок (за работу, поданную с опозданием, оценка должна снижаться).

Чтобы получить оценку «отлично», работа должна отвечать требованиям а), б) и г) и, кроме того, не содержать ни одной ошибки на пройденный материал.

Чтобы получить оценку «хорошо», работа должна отвечать требованиям а), б) г) и, кроме того, содержать не более 2-х ошибок на пройденный материал.

Чтобы получить оценку «удовлетворительно», работа, должна отвечать требованиям а), б), в), г).

Работа, не отвечающая изложенным выше требованиям, оценивается как неудовлетворительная.

Глава X

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

§ 103. Роль и место внеклассной работы в обучении иностранному языку.

Внеклассная работа — вспомогательная, но весьма важная организационная форма обучения и воспитания учащихся. Она тесно связана с классной работой, дополняет ее и включает в себе большие возможности для улучшения успехов учащихся.

Внеклассная работа по иностранному языку играет в школе особенно важную роль по ряду причин, которые излагаются ниже.

Известно, что школа может отвести на иностранный язык лишь сравнительно небольшое количество учебных часов. Это создает известное напряжение в работе учителя и учащихся. Внеклассная работа дает ряд дополнительных возможностей для развития соответствующих умений и навыков.

В ряде школ интерес к иностранному языку оставляет желать лучшего. Учащиеся не всегда понимают, для чего нужно заниматься иностранным языком, не видят на собственном опыте пользу от этих занятий, не имеют случая убедиться в том, какими конкретными возможностями для общения они обладают в результате изучения иностранного языка. Переписка со школьниками страны изучаемого языка, проведение вечеров художественной самодеятельности, чтение газет и журналов ГДР, и т. п. убеждает школьника в том, что его занятия по иностранному языку имеют практический смысл, вселяет в него веру в свои силы, повышает интерес к занятиям и стимулирует желание овладеть иностранной речью.

Внеклассная работа по иностранному языку имеет не только практическое, но и образовательное и воспитательное значение. Она расширяет кругозор учащихся, дает им дополнительную возможность познакомиться с лучшими образцами иностранной литературы, воспитывает у учащихся активность, самодеятельность, инициативу. Наконец, она играет значительную роль в интер-

национальном воспитании школьников, поскольку знакомит их со страной изучаемого языка, с жизнью школьников и трудящейся молодежи ГДР.

Внеклассная работа вообще и по иностранному языку в частности имеет ряд специфических черт, отличающих ее от работы учебной, классной.

В отличие от классной работы, которая является для всех учащихся обязательной, внеклассная работа строится на принципе добровольности. Известно, какое большое значение имеет интерес учащихся к предмету на уроке иностранного языка. Во внеклассной работе роль интереса учащихся возрастает во много раз, ибо это главный стимул и условие их участия в работе.

Органическим свойством внеклассной работы является ее самостоятельный характер. Это значит, что в процессе внеклассной работы следует учитывать инициативу учащихся и развивать ее, не навязывая своих решений.

Классная учебная работа должна вестись строго по программе, а для внеклассной работы специальных программ не существует. Являясь вспомогательной формой, внеклассная работа должна поэтому ориентироваться на учебную программу. Это однако не значит, что часть предусмотренного программой материала выносится для объяснения и закрепления на занятия кружков. Такая практика недопустима уже потому, что участие во внеклассной работе не является обязательным для учащихся. Все знания, навыки и умения по иностранному языку, предусмотренные программой, должны усваиваться на уроках и в процессе выполнения обязательных домашних заданий.

Нет никакой надобности в том, чтобы учащиеся получали на занятиях кружков дополнительный словарный запас, дополнительные сведения по грамматике и фонетике (исключение составляют, пожалуй, кружки повышенного типа на старшей ступени, о которых говорится в последнем параграфе данной главы). Однако, в процессе внеклассной работы нужно добиваться дальнейшего развития навыков и умений по иностранному языку.

Для внеклассной работы не применяется принятая на уроках система оценок. Учет здесь проводится в форме общественных смотров — широкого показа результатов работы во время вечеров художественной самодеятельности на иностранном языке, путем выпуска стенных газет, организации различных конкурсов и т. п. Работа каждого участника кружка должна оцениваться его товарищами после ее обсуждения.

Внеклассная работа по иностранному языку лишь тогда может иметь подлинный успех и быть по-настоящему массовой, когда она является органической составной частью деятельности пионерской и комсомольской организаций школы.

Развитие внеклассной работы по иностранному языку не должно вести к перегрузке учащихся.

§ 104. Организационные формы внеклассной работы по иностранному языку.

В практике школы выработались три формы внеклассной работы по иностранному языку: индивидуальная, групповая и массовая. Эти формы тесно связаны между собой.

И н д и в и д у а л ь н а я форма — наиболее простая и часто служит началом для групповой и массовой форм работы. Учитель может с согласия учащегося поручить ему подготовку реферата о писателе или произведении или разучивание стихотворения. Реферат (разученное стихотворение) затем прослушивается учащимися класса, обсуждается и оценивается. К следующему разу можно подготовить уже несколько индивидуальных выступлений, а затем, скажем, — читательскую конференцию. Так индивидуальная работа перерастает в групповую.

В порядке внеклассной индивидуальной работы готовятся: краткие сообщения об авторах или произведениях на иностранном языке, художественное чтение стихотворений или отрывков прозы, перевод на родной язык стихов и прозы, наглядные пособия по иностранному языку (картинки, схемы, таблицы) и т. п.

В индивидуальную внеклассную работу должны вовлекаться не только отличники, как это часто бывает, но и средние и даже плохо успевающие учащиеся.

Г р у п п о в а я форма внеклассной работы включает в себя как постоянно действующие кружки, так и временные группы учащихся, организуемые только для проведения определенного мероприятия.

Рассмотрим сначала работу временных групп. Их деятельность можно показать на таком мероприятии, как организация библиотеки иностранных книг. Для начала создается небольшая инициативная группа из 3—5 учащихся, которые проводят в своем или в ряде других классов сбор книг, к ним постепенно присоединяются другие учащиеся, которые берут на себя сбор книг по отдельному звену, параллели или классу. Первоначальная группа увеличивается в несколько раз. Когда сбор книг проведен, учащиеся выбирают библиотекаря и библиотечный совет (или актив), который ведет всю дальнейшую работу: пополнение библиотеки, выдачу книг, ведение тетради отзывов о книгах, организацию читательских конференций и т. д. Библиотечный совет заботится также о том, чтобы содержание тетради отзывов было опубликовано в стенной газете.

Временные группы учащихся создаются для проведения вечера самодеятельности на иностранном языке, для создания различных выставок, монтажей и т. д.

Учитель, комсомольская и пионерская организации должны позаботиться о том, чтобы участники временных групп внеклассной работы постепенно прочно включались в проведение внеклассных

мероприятий, и временные группы превращались, таким образом, в постоянные кружки.

Одной из форм групповой внеклассной работы является выпуск стенных газет на иностранном языке. Такие газеты могут выпускаться кружками, классами, параллелями и школьным коллективом в целом.

Для выпуска стенной газеты избирается редакционная коллегия в составе 5—10 и больше человек. Члены редколлегии распределяют между собой следующие обязанности: редактор газеты, его заместитель, секретарь редакции, оформитель (может быть 2—3 оформителя), ответственные за отделы. Каждый ответственный за отдел создает вокруг себя актив юных корреспондентов. Пользуясь консультацией учителя и старшего пионервожатого, редколлегия составляет план работы газеты на полгода. В плане определяется предполагаемое содержание каждого из номеров газеты (обычно она выходит раз в месяц), а для наиболее важных материалов намечаются и авторы. При составлении плана важно проследить за тем, чтобы в газете были освещены наиболее важные вопросы и чтобы они освещались из номера в номер, а не от случая к случаю. Составляя план, редколлегия должна учитывать общешкольный план и план работы комсомольской и пионерской организаций. Разумеется, план не должен быть догмой, по ходу работы в него могут и должны вноситься коррективы.

Стенная газета на иностранном языке может иметь следующие отделы:

1. Наша жизнь.
2. Жизнь школьников и молодежи ГДР.
3. Юмор и сатира.
4. Отдел шарад, ребусов и т. п.

В первом из этих отделов освещается жизнь школы (класса, параллели, в зависимости от того, чьим органом является газета) и прежде всего — изучение иностранного языка на уроках, работа кружков, другие области внеклассной работы по иностранному языку. Заметки для этого отдела пишут сами учащиеся по заданию редколлегии или по собственной инициативе.

Во втором из названных отделов помещаются письма из ГДР и ответы на них, вырезки из газет и журналов ГДР (небольшие заметки, рисунки, фотографии), а также краткое изложение газетных материалов на немецком языке.

Для третьего отдела можно использовать как материалы из прессы ГДР, так и рисунки и др. материалы, поступающие от учащихся. Хорошо публиковать из номера в номер (с продолжением) юмористические рассказы в рисунках с небольшим пояснительным текстом. Такой материал можно найти в немецких газетах и журналах.

В четвертом отделе также можно помещать материалы из немецких журналов и газет (шарады, ребусы и т. п., доступные учащимся по трудности), часть материала поступает от самих учащихся.

Полезно объявлять конкурсы на лучший материал (заметки о работе кружка, репортаж о вечере самодеятельности, кроссворд на иностранном языке), а также на решение помещенных в газете языковых задач.

Все номера газеты должны быть красочно оформлены.

Кружки иностранных языков — основная организационная форма внеклассной работы по иностранному языку. Существуют кружки специализированные и кружки смешанного типа.

Специализированные кружки сосредотачивают свое внимание на одном каком-либо виде деятельности — чтении и переводе на родной язык или устной речи, или переписке со школьниками ГДР и т. п. Кружки смешанного типа могут заниматься и устной речью, и чтением, и переводом и т. п. Оба типа кружков имеют одинаковое право на существование: содержание работы кружка зависит прежде всего от интересов и наклонностей учащихся.

Работа кружка ведется по плану. План составляется самими учащимися. Учитель не должен навязывать учащимся ни тип кружка, ни содержание его работы, но его советы кружковцам совершенно необходимы: он должен помочь, как найти подходящие книги, песни, подсказать тему для наглядного пособия и т. д.

В плане фиксируются дни заседаний кружка (он должен собираться не чаще одного раза в неделю), уточняется содержание этих заседаний (чтение определенной книги, обсуждение перевода отрывка, проведение игры и т. д.), определяются ответственные за каждое мероприятие. Во главе кружка должен стоять староста. Его работа рассматривается как одно из важных комсомольских или пионерских поручений. Старосты кружков должны отчетываться о своей работе перед кружком и перед комсомольским бюро или советом отряда.

М а с с о в ы е ф о р м ы внеклассной работы по иностранному языку — результат слияния усилий ряда кружков или отдельных групп учащихся. К массовым формам относятся: проведение вечеров самодеятельности на иностранном языке, издание рукописных журналов (иногда газет), проведение общешкольных конкурсов и т. п., т. е. все те мероприятия, в которых участвует большое число школьников одновременно. Эти массовые мероприятия должны рассматриваться как подведение итогов, как отчет о внеклассной работе по иностранному языку пред лицом школьной общественности.

Для проведения таких мероприятий работа кружков координируется на более или менее длительный срок. В последнее время в некоторых школах возникла форма постоянного сотрудничества кружков в рамках к л у б а и н о с т р а н н о г о я з ы к а¹. Клуб является общешкольной организацией, объединяющей различные кружки иностранных языков, которые, таким образом, превращаются

¹ См. статью В. Г. Дорф-Шустер и Г. Я. Дорф-Шустер «Английский клуб» в журнале «Иностранные языки в школе», 1957, № 1.

в с е к ц и и клуба. Работой клуба руководит совет старост секций во главе с председателем клуба. Такой клуб располагает достаточными силами для проведения подлинно массовых мероприятий. На некоторых из них мы остановимся ниже.

Вечера самодеятельности на иностранном языке. Эти мероприятия требуют длительной и тщательной подготовки и охватывают большое число участников. Программа вечера может быть приурочена к знаменательной дате или посвящена определенной теме (например, творчеству писателя).

Подготовка к вечеру начинается с составления плана работы. План состоит из двух основных разделов: организационного и репертуарного. В репертуарном разделе намечаются: тема вечера, номера, которые будут исполняться, и их исполнители. Организационная часть содержит данные о дате вечера, план проведения репетиций по отдельным номерам и совместных репетиций, в том числе — генеральной, план подготовки костюмов, декораций и пр. Назначается ответственный за каждый участок работы.

Больше всего времени уходит на подготовку отдельных номеров, исполнительских коллективов, изготовление декораций и костюмов. В этой подготовке учащимся должен помочь не только учитель иностранного языка, но и учителя музыки и рисования.

Учитель иностранного языка должен, в частности, помочь школьникам подобрать соответствующие тексты, песни и т. д. и проследить за тем, чтобы все номера были хорошо подготовлены в языковом отношении, особенно по качеству произношения.

Программа вечера должна быть разнообразной, интересной и богатой по содержанию. В нее входят: хоровое и сольное пение, художественное чтение, короткие сценки, игра на музыкальных инструментах, танцы. Все эти номера должны быть связаны общей темой. Например, программа вечера, посвященного жизни школьников ГДР, может содержать:

1. Краткое сообщение на немецком языке о жизни школьников ГДР.
2. Хоровое пение: две-три песни школьников ГДР.
3. Чтение подходящих по теме стихов (в промежутках между выступлениями хора).
4. Сценку из быта школьников ГДР (из немецкого пионерского журнала).
5. Художественную гимнастику.
6. Исполнение на рояле музыки немецких композиторов.
7. Коллективную декламацию: отрывки из писем учащихся ГДР и ответов на них.
8. Немецкие национальные пляски.
9. Конкурс на отгадывание загадок и шарад.
10. Массовые игры, которые проводятся на немецком языке.

В таком вечере могут участвовать школьники всех классов, в том числе — и пятого (пятиклассники могут читать небольшие стихотворения или спеть песню).

Важную роль в проведении такого вечера играет конференс. Он должен быть ясным, кратким и вестись на хорошем немецком языке. Для зрителей, не знающих немецкого языка, конференсье кратко передает на русском языке содержание песен, стихов и т. д. перед их исполнением.

На подготовку хорошего вечера требуется от двух до четырех месяцев. На такой вечер нужно пригласить учащихся не только своей, но и соседней школы и непременно — родителей.

К о н к у р с ы с большим охватом учащихся могут проводиться с различными целями: на лучший перевод с немецкого языка на русский, на лучшее чтение художественного произведения, на лучшее наглядное пособие по иностранному языку и т. п. Конкурсы обычно проводятся в два-три тура: сначала по классам (кружкам), затем по параллелям или ступеням обучения и, наконец, в общешкольном масштабе. Для каждого тура избирается жюри. Победителям выдаются премии.

§ 105. Содержание внеклассной работы по иностранному языку.

Внеклассная работа по иностранному языку имеет своей важнейшей задачей дальнейшее развитие речевых умений учащихся, поэтому главным ее содержанием являются чтение, перевод, устная и письменная речь.

1. Устная речь.

Для развития устной речи, как в плане говорения, так и в плане понимания, необходима длительная и интенсивная тренировка, поэтому учитель должен пользоваться всякой дополнительной возможностью для того, чтобы научить школьников говорить на иностранном языке и понимать устную речь. Для развития устной речи служит много видов работы; основные описываются ниже.

Прослушивание магнитофонных лент и пластинок. Эта работа вызывает у учащихся живой интерес и заключает в себе разнообразные возможности. В процессе слушания звукозаписи учащиеся приучаются понимать иностранную устную речь не только своего учителя, но и других лиц. Далее, средствами звукозаписи можно зафиксировать речь, образцовую во всех отношениях. Наконец, при прослушивании звукозаписи можно ускорять и замедлять (в определенных пределах, конечно) темп речи и повторять проигрывание столько раз, сколько необходимо в каждом отдельном случае. Эффект прослушивания увеличивается, когда учащиеся имеют перед глазами текст звукозаписи.

При пользовании магнитофоном учащиеся могут прослушивать и собственную речь в звукозаписи. Такое прослушивание должно сопровождаться разбором ошибок. При этом важно, что учащийся, прослушивая запись, имеет возможность замечать собственные ошибки.

С прослушиванием звукозаписи связано ее воспроизведение по тексту или наизусть. Первое легче второго и является подгото-

вительной ступенью к нему. Следует практиковать также воспроизведение звукозаписи в форме пересказа. Для этого потребуется многократное проигрывание звукозаписи и составление ее плана (подробно о подготовке пересказа см. главу «Устная речь»).

Там, где нет магнитофона или пластинок, их заменяет устная речь учителя (сообщения о писателях, произведениях и пр.), а затем, когда учащиеся будут достаточно подготовлены по языку, они смогут слушать радиопередачи из ГДР.

Художественное чтение также способствует развитию устной речи и в то же время весьма подходит для внеклассной работы. Для художественного чтения отбираются стихи и прозаические отрывки, интересные по содержанию и доступные учащимся по языковому материалу. Избранные для художественного чтения тексты анализируются по содержанию, отрабатываются в фонетическом отношении и заучиваются наизусть. Чтение может быть индивидуальным и коллективным (хоровым и по ролям). Полезно такую работу завершать конкурсом на лучшего чтеца с премированием победителей.

Подготовка инсценировок близко примыкает по своему характеру к художественному чтению, но имеет и свои специфические черты: этим видом работы можно охватить большее число учащихся одновременно (нужно не только выступать на сцене, но и готовить костюмы, декорации, обслужить спектакль в техническом отношении, подготовить текст и т. д.); этот вид самостоятельности требует хорошего взаимодействия между участниками, приучает к диалогической речи на иностранном языке. Разучивание инсценировок требует довольно длительного времени. Для разучивания можно брать не только готовые инсценировки или отрывки из пьес, но и материал, подготовленный самими учащимися: так называемые «монтажи», содержащие отрывки из поэзии и прозы на определенную тему, инсценированные самими кружковцами стихи, рассказы, анекдоты и пр.

Игры на иностранном языке широко применяются в кружковой работе. Многие из них служат развитию устной речи. Ниже описываются некоторые такие игры.

Лото на иностранном языке. Учащимся раздаются разграфленные на квадраты таблицы с изображениями животных и различных предметов (на каждой из таблиц изображения размещены в различном порядке). Ведущий вынимает из мешка картинки и, не показывая их, громко называет по-немецки изображенные на них предметы. Участник игры, на чьей таблице имеется соответствующее изображение, повторяет произнесенное ведущим слово и получает право поставить на соответствующий квадрат фишку. Выигрывает тот, кто заполнил фишками целый ряд квадратов (по горизонтали или по вертикали). За непонимание соответствующего слова или за неумение правильно его воспроизвести назначается штраф (снимаются фишки). Все замечания по ходу игры делаются на немецком языке, за речь на родном языке назначается штраф.

Отгадывание задуманного слова. Ведущий выходит из комнаты, а остальные задумывают какое-нибудь немецкое слово из числа тех, которые известны всем участникам. Ведущий имеет право задавать вопросы, а участники игры обязаны отвечать на них. Можно задавать только вопросы, требующие ответа «да» или «нет». Путем вопросов ведущий выясняет, какая задумана часть речи, где находится соответствующий предмет, его цвет, форму, размеры и т. д. Отгадав задуманное слово, ведущий получает право выбрать другого ведущего, если же слово не отгадано, он должен выполнить определенное задание — прочитать стихотворение на иностранном языке или сказать несколько слов и т. п. Вся игра ведется на иностранном языке. Нарушивший это правило штрафуется.

Отгадывание загадок, шарад и решение других языковых задач вызывает живой интерес учащихся и развивает их речь. Шарады могут быть оформлены в виде инсценировки на немецком языке.

Ответы на вопросы-шутки. Такого рода вопросы могут ставиться по картинкам и без них. Например, участникам показывается картинка с изображением антикварной лавки, а к ней дается пояснение, из которого явствует, что антиквар предлагает покупателю автоматическую ручку Наполеона I, электрическую лампу, принадлежавшую Пушкину, и модель автомобиля, на котором ездил Юлий Цезарь. Участники игры должны ответить, почему у покупателя такое удивленное лицо.

Можно применить для развития устной речи и другие игры, в том числе — и подвижные. Важно, чтобы весь разговор по ходу игры велся на немецком языке.

2. Чтение и перевод.

Чтение и перевод иностранных текстов, будучи одним из наиболее доступных видов речевой деятельности, при умелой постановке работы привлекает большое число учащихся.

Для чтения и перевода должны предназначаться непременно оригинальные тексты, посильные для учащихся по содержанию и языковому материалу и включающие в себя определенные переводческие трудности (например, многозначные слова, доступные учащимся идиоматические выражения и т. п.), чтобы были возможны различные варианты перевода и, таким образом, создавалась почва для дискуссии по переводу.

Прежде чем приступить к переводу, учащиеся должны познакомиться с произведением, из которого взят отрывок, с биографией и творческим путем автора. Текст переводится каждым учащимся самостоятельно, а на собрании кружка различные варианты перевода обсуждаются. В ходе обсуждения каждый учащийся обосновывает свой вариант перевода. Полезно сравнить переводы учащихся с имеющимися в литературе переводами. Лучшие переводы нужно публиковать в рукописных журналах или стенных газетах.

Для перевода можно брать не только прозу, но и стихи.

Для всех видов внеклассного чтения (индивидуального, группового и массового) рекомендуется также использовать журнал «Freundschaft» на немецком языке. *

3. П и с ь м о.

Развитие письменной речи учащихся может иметь место при выпуске стенных газет на иностранном языке, в процессе переписки со школьниками и молодежью ГДР, при создании витрин на тему «Изучайте иностранный язык», «Жизнь молодежи в ГДР» и др.

О стенных газетах на иностранном языке уже говорилось в этой главе. Материал, поступающий в стенную газету от учащихся, должен тщательно редактироваться. Его непременно просматривает учитель немецкого языка и дает авторам указания относительно исправления языковых ошибок.

Переписка со школьниками и ГДР имеет не только практическую, но и большую воспитательную и познавательную ценность и создает у учащихся устойчивый интерес к иностранному языку, способствует улучшению успехов учащихся по этому предмету. Она может вестись кружком, классом, звеном или отдельными учащимися. Опыт показывает, что такая переписка служит хорошим первоначальным стимулом для вовлечения большого числа учащихся во внеклассную работу по иностранному языку.

Письма составляются самими учащимися (индивидуально или коллективно), а затем просматриваются учителем немецкого языка, после чего авторы исправляют ошибки, указанные им. Учитель ни в коем случае не должен превращать редактирование писем в их полную переделку. Учащиеся сами должны редактировать свои письма по указанию учителя.

Прибывающие из ГДР письма зачитываются на собрании кружка, на пионерском сборе, комсомольском собрании, публикуются в стенной газете или рукописном журнале, или вывешиваются в специальной витрине. Полезно систематически организовывать среди учащихся средней и старшей ступени конкурсы на лучший перевод писем, прибывших из ГДР для учащихся младших классов.

§ 106. Методические правила организации и проведения внеклассной работы по иностранному языку.

1. Внеклассная работа по иностранному языку может принести пользу лишь при том условии, что в нее будет вовлечено значительное число учащихся каждого класса.

2. Внеклассная работа по иностранному языку должна сочетать в себе практическую ценность с образовательной и воспитательной.

* «Freundschaft», журнал для старших классов средней школы, изд. Министерства просвещения РСФСР.

Главная ее задача — дальнейшее развитие умений по иностранному языку (устная речь, чтение и перевод, письмо) и ознакомление с литературой, жизнью и бытом страны изучаемого языка.

3. Языковой материал, употребляемый во внеклассной работе, как правило, не должен выходить за рамки программы по иностранному языку и должен использоваться здесь в иных комбинациях, чем на уроке (другие тексты, другие картинки и т. д.).

В этом заключается одна из труднейших сторон руководства внеклассной работой со стороны учителя иностранного языка, особенно потому, что для школы издается мало литературы на иностранном языке, почти совсем не издаются песни, пьесы, инсценировки, игры. Некоторый материал для внеклассной работы учитель найдет в журнале «Иностранные языки в школе». Но чаще всего преодолевать трудности придется при помощи самих учащихся: путем организации библиотеки и фонотеки на иностранном языке, а также путем подбора материалов из немецкой прессы и литературы, имеющейся в продаже, путем использования писем из ГДР и изготовления самими учащимися картинок, наглядных пособий и пр.

4. Внеклассная работа по иностранному языку ни по форме, ни по содержанию не должна превращаться в дополнительные уроки, она основывается на добровольности и самостоятельности учащихся. Внеклассная работа должна максимально учитывать интересы учащихся.

5. Кружки иностранных языков организуются преимущественно по классам или параллелям с тем, чтобы уровень знаний кружковцев и их возрастные особенности приблизительно совпадали.

6. Учитывая разнообразие интересов учащихся, нужно организовывать кружки различного профиля: чтения и перевода, устной речи, хоровые, драматические и т. д. Чем более разнообразно содержание работы кружков, тем большие возможности создаются для вовлечения в них учащихся.

7. При организации внеклассной работы по иностранному языку нужно умело сочетать три ее формы — индивидуальную, групповую и массовую. Нужно стремиться, чтобы индивидуальная форма перерастала в групповую, а групповая в массовую. Отсюда не следует, однако, что с созданием кружков должны отмирать индивидуальные формы внеклассной работы, а при организации массовых форм должны отмирать кружки: успех массовых форм работы зависит от регулярной работы кружков, а эффективность работы кружков — от качества индивидуальной внеклассной работы.

8. Итоги внеклассной работы по иностранному языку должны подводиться в форме общественного смотра (вечера самостоятельности на иностранном языке, конкурсы и т. п.) и обсуждаться всеми участниками этой работы.

9. Время, отводимое на внеклассную работу, следует тщательно дозировать; внеклассная работа ни в коем случае не должна вести к перегрузке учащихся, включая и те случаи, когда учащиеся сами стремятся увеличить время на внеклассную работу.

10. Внеклассная работа по иностранному языку является органической составной частью деятельности пионерской и комсомольской организаций. План внеклассной работы согласовывается с планом работы пионерской и комсомольской организаций, в ходе внеклассной работы и при учете ее результатов учитель должен опираться на совет отряда и комсомольское бюро.

11. Руководящую роль учителя иностранного языка по внеклассной работе необходимо правильно сочетать с самостоятельностью и инициативой учащихся. Роль учителя заключается здесь не в том, чтобы выдвинуть определенную идею и организовать учащихся для ее реализации, а в том, чтобы подвести учащихся к определенной мысли, чутко улавливать их инициативу, направлять ее в нужное русло, развивать ее и помочь воплотить ее в конкретные дела.

§ 107. Внеклассная работа по иностранному языку на различных ступенях обучения.

Внеклассная работа по иностранному языку может и должна проводиться на всех ступенях обучения, с пятого по десятый класс. Однако, формы и содержание этой работы будут разными на отдельных ступенях обучения соответственно знаниям учащихся по иностранному языку, их возрастным особенностям и общему развитию.

Младшая ступень.

Поскольку эта ступень обучения является начальной, большинство форм внеклассной работы здесь неприменимо. Однако уже в 5-м классе можно использовать некоторые виды индивидуальной внеклассной работы по иностранному языку: разучивание стихотворений, ведение небольших диалогов, выученных наизусть, разучивание песен.

Некоторые из подготовленных пятиклассниками номеров могут войти в программу пионерских сборов или даже общешкольных вечеров или утренников.

В последней четверти пятого класса может быть проведен конкурс на лучшего чтеца немецкого текста.

Для всех этих видов работы учащиеся подбираются на основе добровольности. Учитель помогает учащимся выбрать текст для чтения, стихотворение, песню и отработывает с ними выступление (прежде всего произношение). Материал для выступлений можно брать из учебника для пятого класса и из немецкой литературы для детей. Пятиклассников нужно иногда приглашать на собрание кружка средней ступени, чтобы они получили представление об этой работе и, перейдя в шестой класс, сами организовали у себя кружок. Особенно желательно присутствие пятиклассников на тех собраниях кружка, где демонстрируются подготовленные номера самостоятельности или ведется работа с магнитофоном.

Средняя ступень.

На средней ступени, особенно с седьмого класса, может применяться уже не только индивидуальная, но и кружковая, и массовая форма внеклассной работы по иностранному языку.

Основной формой внеклассной работы здесь является кружок, организованный из учащихся одного класса. В седьмых классах может выпускаться газета на иностранном языке, вестись переписка с ГДР, учащиеся седьмого класса успешно участвуют в общешкольном хоре на иностранном языке и готовят отдельные номера для художественной самодеятельности.

Можно отметить пять специфических для средней ступени черт внеклассной работы по иностранному языку.

Материал для внеклассной работы берется здесь уже не из учебника, а главным образом из современной немецкой литературы, в том числе и из прессы.

Учащиеся этих классов в состоянии под руководством учителя изготавливать наглядные пособия не только для себя, но и для младшего класса.

Руководящая роль учителя на средней ступени особенно велика, поскольку учащиеся еще не накопили опыта внеклассной работы, и их инициатива в этой области недостаточно развита.

На средней ступени учащиеся еще только начинают по-настоящему приобщаться к внеклассной работе по иностранному языку, поэтому особенно важно прочно закрепить у них интерес к этой работе. Учитель должен добиваться, чтобы кружки ставили перед собой посильные, выполнимые в сравнительно короткий срок задачи: увидев результаты своей работы и поверив в свои силы, учащиеся с большей охотой будут участвовать в работе кружка.

В силу того что на средней ступени у учащихся еще нет вполне определившихся склонностей, здесь должен преобладать кружок не специализированный, а смешанного типа, т. е. включающий в свой план и чтение с переводом, и устную речь, и изготовление наглядных пособий и т. п.

Старшая ступень.

На старшей ступени обучения, где учащиеся уже владеют большим объемом материала, в том числе всем языковым материалом, который они должны употреблять в беседе, могут применяться все существующие формы внеклассной работы по иностранному языку. Содержание этой работы охватывает в восьмых — десятых классах все элементы, описанные в этой главе.

При организации и проведении внеклассной работы по иностранному языку на старшей ступени нужно иметь ввиду некоторые особенности.

Учащиеся старших классов не только участвуют во внеклассной работе по иностранному языку сами, но и руководят ею в обще-

школьном масштабе, а иногда из их среды выделяются руководители внеклассной работы для младшей и средней ступени.

Поскольку на старшей ступени склонности учащихся уже более или менее определились, здесь преобладают кружки специализированного типа (устной речи или чтения и перевода и т. д.).

На старшей ступени имеются возможности для организации небольших лекций на иностранном языке (их могут читать учителя, а реферат или небольшое сообщение могут подготовить и сами учащиеся). Здесь можно проводить встречи с молодежью из ГДР и др. стран — мероприятия, требующие относительно высокого уровня владения языком.

На старшей ступени нужно создавать специальные кружки иностранного языка для отличников. Эти кружки повышенного типа, в которые входят учащиеся, проявляющие особенный интерес к иностранному языку, могут работать и над материалом, выходящим за пределы программы. Такие кружки носят иногда весьма специализированный характер. Например, в группе может вестись только работа по улучшению произношения.

шко

ным

ино

АП

Уч

кам

К а

шк

Н.

бот

Ру

и с

ко

АД

В

ст

яз

ка

ср

ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ ЛИТЕРАТУРЫ ПО МЕТОДИКЕ

I. КО ВСЕМ ТЕМАМ:

Действующая программа по иностранным языкам для средней школы.

Действующая программа по курсу методики обучения иностранным языкам в школе для педагогических институтов и факультетов иностранных языков.

Бергман Н. А., Методика преподавания немецкого языка, АПН РСФСР, 1951.

Богданова И. И., Разработки уроков немецкого языка, Учпедгиз, 1955.

Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам, сборник статей под редакцией В. А. Артемова, И. В. Карпова, И. В. Рахманова, Учпедгиз, 1948.

Вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе, сборник статей под редакцией Л. И. Базилевича, Н. К. Гончарова, И. Д. Салистра, Учпедгиз, 1956.

Златогорская Р. Л., Стродт Л. М., Из опыта работы учителя немецкого языка, Учпедгиз, 1955.

Косова О. В., Ронская Л. Н., Шпигель Ц. Г., Руководство к картинам по развитию речи на немецком, английском и французском языках, Учпедгиз, 1953.

Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе, сборник под ред. И. В. Рахманова, АПН РСФСР, 1948.

Рахманов И. В., Методика обучения немецкому языку в VIII классах, АПН РСФСР, 1956.

Салистра И. Д., Корндорф Б. Ф., За высокое качество обучения иностранным языкам в школе, журн. «Иностранные языки в школе», 1954, № 5.

Цетлин В. С., Методика преподавания французского языка в VIII—X классах, АПН РСФСР, 1955.

Цветкова З. М., О преподавании иностранных языков в средней школе, АПН РСФСР, 1949.

Учебники по немецкому языку для V—X классов и книги для синтетического чтения по немецкому языку для средней школы.

Щерба Л. В., акад., Преподавание иностранных языков в средней школе, общие вопросы методики, АПН РСФСР, 1947.

II. МЕТОДИКА КАК НАУКА И ЕЕ ПРЕДМЕТ

Рахманов И. В., Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков, Учпедгиз, 1947.

Салистра И. Д., О принципе опоры на родной язык учащихся в процессе обучения иностранным языкам, журн. «Советская педагогика», 1952, № 2.

Статьи из журнала «Иностранные языки в школе».

Беляева М. В., Различные виды построения урока, 1951, № 9.

Богданова И. И., О построении и проведении уроков немецкого языка в V—VII классах, 1952, № 3.

Карпов И. В., О взаимосвязи психологии и методики в обучении иностранным языкам, 1950, № 6.

Комаровский Б. Б., О взаимосвязи принципов дидактики в процессе обучения иностранным языкам, 1950, № 6.

Рахманов И. В., Методика и языкознание, 1953, № 1.

Фишман Е. В., О качестве урока, 1951, № 2.

III. ФОНЕТИКА (ПРОИЗНОШЕНИЕ)

Методика обучения иностранным языкам в начальной школе, под ред. И. В. Карпова и И. В. Рахманова, АПН РСФСР, 1950, ч. I, гл. III; ч. II, гл. II.

Монигетти Ан., Методика обучения немецкому языку в III—IV классах, Учпедгиз, 1950, раздел III, гл. 1.

Статьи из журнала «Иностранные языки в школе»

Аполлонская Н. Р., Фонетика как важнейший раздел в преподавании языка, 1953, № 1.

Григорьева В. М., Обучение немецкому произношению в V классе, 1950, № 4.

Григорьева В. М., Как начинать работу по новому учебнику немецкого языка для V класса, 1955, № 4.

Капланский Ю. М., К методике преподавания немецкой фонетики, 1953, № 1.

Мурашева Е. И., Уроева Р. М., К вопросу интонации немецкой фразы, 1954, № 6.

Хаскина Р. М., О длительности немецких гласных, 1953, № 6.

Цахер О. Х., К вопросу методики сравнительного исследования родственных языков в учебных целях, 1952, № 5.

IV. ЛЕКСИКА

Словарь-минимум по английскому, немецкому и французскому языкам, под ред. И. В. Рахманова, М., 1947 и последующие издания.

Словарь-минимум по немецкому языку для средней школы, под ред. И. Д. Салистра и И. И. Богдановой, Учпедгиз, 1957.

Статьи из журнала «Иностранные языки в школе»

Абрамов Б., О преподавании фразеологии в средней школе, 1954, № 4.

Боброва Н. А., Перевод как способ раскрытия значения новых слов, 1955, № 1.

Гез Н. И., Объяснение лексики на старшей ступени обучения, 1955, № 3.

Геннинг А. К., Опыт повторения лексики, 1956, № 1.

Мещерякова Т. М., Требования к построению лексических упражнений, 1956, № 1.

Мещерякова Т. М., Обучение лексике на основе анализа некоторых явлений словарного состава немецкого языка, 1952, № 1.

Новосельцева В. Е., Лексикологическая работа на уроках иностранного языка, 1954, № 2.

Салистра И. Д., Вопросы отбора лексики иностранного языка для средней школы, 1956, № 3.

Шкварцов В. М., Изучение слова, 1954, № 5.

V. ГРАММАТИКА

Статьи из журнала «Иностранные языки в школе».

Баренбойм А. И., Изучение в VII классе употребления инфинитива с zu и без zu, 1956, № 1.

Баренбойм А. И., О повторении пройденного грамматического материала, 1952, № 3.

Блинов В. М., О системе грамматического разбора в школе, 1951, № 4.

Витлин Ж. Л., Грамматический разбор на уроках немецкого языка, 1953, № 6.

Захарова Л. Н., Грамматический анализ незнакомого текста в старших классах, 1955, № 5.

Зонова З., Изучение притяжательных и возвратного местоимений немецкого языка в средней школе, 1954, № 2.

Ильин А. А., К вопросу объяснения правил образования множественного числа имен существительных в немецком языке, 1956, № 2.

Классен Г. Н., Объяснение и закрепление презенс и имперфект пассив в седьмом классе, 1955, № 4.

Лаговьер Р. Л., Повторение грамматики в десятом классе, 1954, № 5.

Лейзерсон О. Д., Виды грамматических упражнений, 1955, № 3.

Миролобов А. А., К вопросу об отборе грамматического минимума для средней школы, 1956, № 2.

Рабцевич Л. Е., Систематизация грамматического материала на обзорных уроках по немецкому языку в X классе, 1955, № 5.

Севастьянова В., Новый грамматический материал, его закрепление и повторение, 1951, № 6.

Стродт Л. М., Изучение в школе темы «перфект», 1951, № 3.

VI. ЧТЕНИЕ И ПЕРЕВОД

Теория и методика учебного перевода, сборник статей под ред. К. А. Ганшиной и И. В. Карпова, АПН РСФСР, 1950.

Статьи из журнала «Иностранные языки в школе»

Блинов В. М., О видах работы над текстом в IX классе, 1953, № 1.

Гез Н. И., Анализ текста в старших классах, 1950, № 6.

Кернер А. А., Как подводить учащихся к чтению газет и журналов на иностранном языке, 1952, № 2.

Кинель Г. А., Самостоятельное чтение незнакомого текста, 1953, № 2.

Ивенская Д. С., Проведение и контроль синтетического чтения, 1955, № 4.

Ивенская Д. С., Организация и проведение контроля классного и домашнего синтетического чтения, 1956, № 3.

Ламбров И. И., Обучение чтению, 1955, № 6.

Мещерякова Т. М., Изучение готического шрифта в VI классе, 1954, № 6.

Стродт Л. М., Аналитическое чтение в VI классе, 1956, № 1.

Шпигель Ц. Г., Обучение технике чтения, 1954, № 6.

VII. УСТНАЯ РЕЧЬ

Статья из журнала «Иностранные языки в школе»

Ительсон Е. И., Внутренний перевод и его роль в обучении устной речи, 1954, № 6.

Люперсольская Н. К., Устная речь в старших классах, 1956, № 4.

Никифоров А., Приемы развития устной речи, 1951, № 5.

Чаплина Е. К., Развитие речевых навыков в V—VII классе, 1956, № 4.

Чернов П. И., Использование диафильмов на уроках иностранного языка, 1956, № 4.

Цетлин В. С., Уроки обучения пересказу текста в IX классе, 1954, № 1.

Цветкова З. М., О методике устной речи, 1956, № 4.

VII. ПИСЬМО

Никифорова О. И., Анализ ошибок в письменных работах по иностранному языку, 1954, № 2.

Оксюз Б. Е., Как я проверяю и исправляю письменные работы учащихся, 1953, № 6.

Теннова Н. О., Система письменных упражнений по иностранному языку в средней школе, 1948, № 3.

IX. ПЛАНИРОВАНИЕ, УЧЕТ, КОНТРОЛЬ

Статьи из журнала «Иностранные языки в средней школе».

Воробьев И. Л., Текущий учет знаний учащихся на уроках иностранного языка, 1955, № 1.

Гильбер С. И., Нормы оценок, 1954, № 4.

Григорьева В. М., Планирование и последовательность ряда уроков по теме, 1951, № 4.

Краевский В. В., Организация опроса на уроках иностранного языка, 1952, № 5.

Озеркова В., Планирование работы по § 8 учебника немецкого языка для VII класса, 1956, № 6.

Страничева Л. Д., О формах учета знаний учащихся, 1951, № 1.

Фишман Е. В., Планы учебно-воспитательной работы, 1953, № 5.

Теннова Н. О., Методические указания к планированию учебно-воспитательной работы по иностранным языкам, 1953, № 5.

Шеляпина Л. С., К методике опроса на уроках иностранного языка, 1951, № 3.

Чаплина Е. К., Повторение на уроках иностранного языка, (обзор писем), 1956, № 2.

Яновский В., О календарных планах учителей, 1953, № 1.

X. ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Андреева М. Э., Златогорская Р. Л., и др., Внеклассная работа по иностранному языку в средней школе, Учпедгиз, 1952.

Савин Н. В., Организация внеклассной работы по иностранным языкам, Учпедгиз, 1955.

Статьи из журнала «Иностранные языки в школе»

Г и л к о А., Вечер в школе на иностранном языке, 1953, № 2.

Д о р ф - Ш у с т е р В. Г., Д о р ф - Ш у с т е р Г. Я., Английский клуб, 1957, № 1.

З л а т о г о р с к а я Р., С т р о д т А., Еще о внеклассных формах работы (пионерские сборы на иностранном языке), 1953, № 3.

И. Н., Внеклассная работа по иностранному языку (обзор писем), 1953, № 2.

К а л ь м у ч и н А., Кружковые занятия по иностранному языку и их основные задачи, 1952, № 3.

П е р л ь м у т е р С. С., Переписка с зарубежными друзьями, 1956, № 1.

П е р л ь м у т е р С. С., Общегородской конкурс учащихся старших классов по немецкому языку, 1956, № 1.

Ч а п л и н а Е. К., Внеклассная работа по иностранному языку (обзор писем), 1955, № 4.

О Г Л А В Л Е Н И Е

Предисловие	3
-----------------------	---

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

Глава I. Методика обучения иностранным языкам в школе как наука и ее предмет

§ 1. Методика как теория обучения	7
§ 2. Связь методики с политикой и философией	9
§ 3. Связь методики с педагогикой	10
§ 4. Связь методики с психологией	11
§ 5. Связь методики с языкознанием	12
§ 6. Связь методики с другими науками	13

Глава II. Основные проблемы методики обучения иностранным языкам в школе

Проблемы цели обучения

§ 7. Цель и три задачи обучения	15
§ 8. Воспитательные и образовательные задачи обучения	16
§ 9. Практические задачи обучения	17

Проблемы содержания обучения

§ 10. Содержание и цель обучения	20
§ 11. Составные части содержания обучения	21

Принципы, методы и формы обучения

§ 12. Принципы обучения	25
§ 13. Метод, средство и прием обучения	31
§ 14. Объяснение и закрепление языкового материала и развитие умений и навыков по иностранному языку	33
§ 15. Общая характеристика ступеней обучения иностранному языку в школе	35
§ 16. Планирование учебно-воспитательной работы по иностранному языку	38
§ 17. Характерные черты и основные элементы урока иностранного языка	42
§ 18. Классификация и построение уроков иностранного языка	46

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

Глава III. Фонетика (произношение)

Фонетика и ее место в обучении иностранному языку.

§ 19. Краткая характеристика фонетического строя немецкого языка в методической трактовке	53
§ 20. Фонетический минимум по немецкому языку для школы	59

Основные особенности и методы обучения произношению в школе

§ 21. Основные особенности обучения произношению в школе	60
§ 22. Основные методы обучения произношению	62
§ 23. Методические правила обучения произношению в школе	70
§ 24. Объяснение звуков	70
§ 25. Выработка произносительных навыков	72

Особенности работы над произношением на различных ступенях обучения

§ 26.	Младшая ступень.	74
§ 27.	Средняя и старшая ступень	75

Глава IV. Лексика

Лексика и ее место в обучении иностранному языку в школе

§ 28.	Краткая характеристика лексики немецкого языка в методической трактовке	81
§ 29.	Место лексики в обучении иностранному языку в школе	86
§ 30.	Лексический минимум по немецкому языку для средней школы	87

Объяснение лексики

§ 31.	Методические правила объяснения лексики	90
§ 32.	Введение лексики	91
§ 33.	Основные средства и методы раскрытия значений слов.	95
§ 34.	Иностраный язык как средство раскрытия значения слов.	95
§ 35.	Родной язык учащихся как средство раскрытия значения слов.	100
§ 36.	Предметно-изобразительная наглядность как средство раскрытия значения слов.	103
§ 37.	Обоснованная догадка о значении слова	104
§ 38.	Раскрытие формы нового слова. Сопоставление нового слова с усвоенными и объяснение его употребления	110

Закрепление лексики

§ 39.	Методические правила закрепления лексики.	113
§ 40.	Упражнения для закрепления лексики	114

Особенности работы над лексикой на различных ступенях обучения

§ 41.	Младшая ступень	119
§ 42.	Средняя ступень	122
§ 43.	Старшая ступень	124

Глава V. Грамматика

Грамматика и ее место в обучении иностранному языку

§ 44.	Грамматика как аспект языка	139
§ 45.	Краткая характеристика грамматического строя немецкого языка в методической трактовке.	141
§ 46.	Отбор грамматического материала для школы	151

Объяснение грамматики

§ 47.	Методические правила объяснения грамматики.	152
§ 48.	Основные этапы объяснения грамматического материала.	156
§ 49.	Основные средства и методы объяснения грамматики.	157

Закрепление грамматики

§ 50.	Методические правила закрепления грамматического материала	162
§ 51.	Упражнения для закрепления грамматического материала	163

Особенности работы над грамматикой на различных ступенях обучения

§ 52.	Младшая ступень	174
§ 53.	Средняя ступень.	182
§ 54.	Старшая ступень	197

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

Глава IV. Чтение

Чтение и его место в обучении иностранному языку

- § 55. Место чтения в обучении иностранному языку. 203
§ 56. Природа чтения. 204

Обучение чтению

- § 57. Обучение технике чтения на младшей ступени. 206
§ 58. Работа над техникой чтения на средней и старшей ступенях обучения. 212

Виды чтения, их организация и проведение

- § 59. Виды чтения. 213
§ 60. Общая характеристика аналитического чтения. 214
§ 61. Методические правила организации и проведения аналитического чтения. 215
§ 62. Требования к текстам для аналитического чтения. 216
§ 63. Аналитическое чтение на младшей ступени. 218
§ 64. Аналитическое чтение на средней ступени. 223
§ 65. Аналитическое чтение на старшей ступени. 229
§ 66. Общая характеристика синтетического чтения. 232
§ 67. Требования к текстам для синтетического чтения. 233
§ 68. Методические правила проведения и контроля синтетического чтения. 234
§ 69. О нормах синтетического чтения. 235
§ 70. Синтетическое чтение на младшей ступени. 237
§ 71. Синтетическое чтение на средней ступени. 239
§ 72. Синтетическое чтение на старшей ступени. 240

Глава VII. Перевод

- § 73. Перевод и его разновидности. 243

Перевод на родной язык

- § 74. Место перевода на родной язык в процессе обучения иностранному языку в школе. 244
§ 75. Дословный перевод и его применение на различных ступенях. 244
§ 76. Свободный перевод и его применение на различных ступенях. 245
§ 77. Адекватный перевод и его применение на различных ступенях. 250
§ 78. Методические правила обучения переводу на родной язык. Последовательность в работе над переводом. 251
§ 79. Обучение работе со словарем. 253
§ 80. Упражнения в переводе. 253

Перевод на иностранный язык

- § 81. Место перевода на иностранный язык в процессе обучения языку. 256
§ 82. Перевод на иностранный язык на различных ступенях обучения. 257

Обратный перевод

- § 83. Особенности обратного перевода. 259
§ 84. Обратный перевод на различных ступенях обучения. 261

Глава VIII. Устная речь

Устная речь и ее место в обучении иностранному языку

- § 85. Особенности устной речи 264
- § 86. Место устной речи в процессе обучения иностранному языку в средней школе 266

Обучение устной речи

- § 87. Пути развития устной речи учащихся в школе 266
- § 88. Упражнения для развития устной речи. 268
- § 89. Методические правила обучения устной речи 274

Особенности работы над устной речью на различных ступенях обучения

- § 90. Младшая ступень 275
- § 91. Средняя ступень. 277
- § 92. Старшая ступень 281

Глава IX. Письмо

Письмо и его место в обучении иностранному языку

- § 93. Особенности письма 284
- § 94. Краткая характеристика немецкой графики и орфографии в методической трактовке 286
- § 95. Место письма в обучении иностранному языку. 289

Обучение письму

- § 96. Пути развития письменной речи учащихся 290
- § 97. Работа над ошибками учащихся 291
- § 98. Методические правила обучения письму 294
- § 99. Характеристика письменных упражнений 295

Письмо на различных ступенях обучения

- § 100. Младшая ступень 297
- § 101. Средняя и старшая ступени. 299
- § 102. Критерии оценок по письменным работам. 300

Глава X. Внеклассная работа по иностранному языку

- § 103. Роль и место внеклассной работы в обучении иностранному языку 301
- § 104. Организационные формы внеклассной работы по иностранному языку 303
- § 105. Содержание внеклассной работы по иностранному языку 307
- § 106. Методические правила организации и проведения внеклассной работы по иностранному языку 310
- § 107. Внеклассная работа по иностранному языку на различных ступенях обучения. 312
- Тематический указатель литературы по методике 315*

иностран.

языку в 264

266

266

268

274

е ч ь ю н а
и я

275

277

281

и и

284

графии в мето-

286

289

290

291

294

295

обучения

297

299

300

ному языку

и иностранному 301

иностранному 303

307

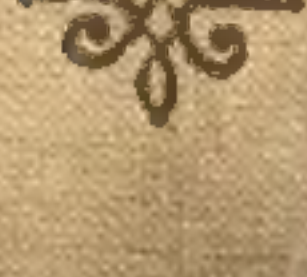
ому языку

ния внеклассной 310

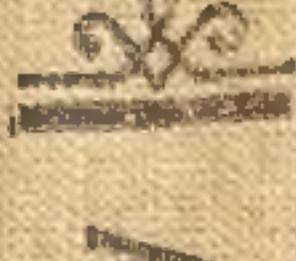
различных сту- 312

315

Цена в руб. 60 коп.



МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
ИМЕНАМ И ЧИСЛАМ
ВЪ НАЧАЛЬНЫХЪ
КЛАССАХЪ





Moscow

Russia

Saint Petersburg



Nizhny Novgorod



Kazan



Yekaterinburg



Sochi



Mozart Kugeln

DIE ECHTEN REBER MOZART-KUGELN®
THE GENUINE REBER MOZART-KUGELN®



Fröhliche
Weihnachten



Fröhliche
Weihnachten